

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2017

Klára Žofková

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Hmatová kniha - rozvoj čtenářské pregramotnosti prostřednictvím interakce s
rodičem

Haptic book - Development of reading preliteracy skills through interaction
with parent

Klára Žofková

Vedoucí práce: PhDr. Jana Kropáčková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Hmatová kniha - rozvoj čtenářské pregramotnosti prostřednictvím interakce s rodičem, vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Místo a datum odevzdání práce

.....

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování paní PhDr. Janě Kropáčkové PhD., za její cenné rady a trpělivost při vedení bakalářské práce. Děkuji za konzultace, paní Mgr. Heleně Kafkové PhD., za její rady a připomínky k výtvarné části bakalářské práce, děkuji doc. PaedDr. Miloši Kodejškovi, CSc. Dále děkuji rodinám, které mi umožnily realizovat výzkum. A děkuji také své vlastní rodině za velkou oporu při studiu. Děkuji svému malému synovi za inspiraci.

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá hmatovou knihou jako médiem vhodným pro rozvíjení čtenářské pregramotnosti u dítěte ve věku dvou až tří let v rodinném prostředí.

Teoretická část objasňuje pojem hmatové knihy, zabývá se průzkumem současných trendů a možností využití hmatových knih, a také kritickým zhodnocením různých pojetí dostupných knih. Vzhledem k zaměření na starší období batolete je zde popisován jeho vývoj z hlediska myšlení, řeči, sociálního a emočního vývoje, hry s důrazem na rozvoj čtenářské pregramotnosti. Čtenářská gramotnost a čtenářská pregramotnost jsou analyzovány v souvislosti s možností podpory v rodině ve vztahu k budoucímu čtení.

Bakalářská práce si klade za cíl pomocí hmatové knihy umocnit komunikaci rodičů s dětmi, prohloubit poznání dítěte.

Důležitou částí bakalářské práce je vytvoření a použití autorské knihy.

Průzkum se zaměřuje na účinnost práce s hmatovou knihou a názory rodičů na její užití.

Praktická část představuje vznik a návrh vlastní autorské hmatové knihy na základě zjištění z teoretické části. Hmatová kniha byla vyrobena technikou šití a plstění. Vznik knihy byl inspirován autorčiným malým synem. Následně byl proveden průzkum na malém vzorku šesti dětí ve věku 2 – 3 roky. Zachycena byla interakce rodiče a dítěte nad knihou na videozáznam, dále byl proveden rozhovor s rodičem a pozorování dítěte. Bakalářská práce zhodnocuje význam hmatového vjemu pro dítě a je předkládáno doporučení práce s hmatovou knihou, možnosti rozvoje myšlení a řečových dovedností.

KLÍČOVÁ SLOVA

hmatová kniha, čtenářská gramotnost, čtenářská pregramotnost, batole, rané dětství, rodinná výchova, řeč, myšlení, interakce

ANNOTATION

The bachelor thesis focuses on haptic book as a medium suitable for developing reading preliteracy of a child two to three years old in a family environment.

The theoretical part of the thesis clarifies the concept of haptic book as well as examines different contemporary trends and possibilities of using haptic books. Critical assessment of different conceptions of available haptic books is also included. Because it is the later toddler period which is focused, even the toddler cognitive, speech, social, emotional and play development is described with emphasis on reading preliteracy activities. Reading literacy and reading preliteracy are analysed in terms of possibilities to support families in their relation to future reading.

The aim of the thesis is to help parent-child communication by means of haptic book as well as enabling the child to get deeper knowledge in general.

An important part of the bachelor thesis is the moment of creating and use of the book of the author.

The focus of the survey is the efficiency of continual work with the haptic book as well as the parents' thoughts and experiences thereof.

The practical part of the thesis includes the description of the proposal and making of author's haptic book. The author's haptic book has been based on the findings in the theoretical part of the thesis. The haptic book has been sown and made by felting. The book has been inspired by the author's own son. The survey is based on six children two to three years old and examines parent-child interaction. In order to do the survey, the interaction has been filmed followed by interviews with the parent and observations of the child. The bachelor thesis evaluates finally the significance of tactile sensation for the child. Further work with the haptic book is proposed focussing the cognitive and speech development.

KEY WORDS

haptic book, reading literacy, reading preliteracy, toddler, early childhood, family education, speech, thinking (cognition), interaction

Obsah

1	Úvod	8
2	Hmatová kniha.....	10
2.1	Vnímání pomocí hmatu	11
2.2	Kategorizace hmatových knih	13
2.2.1	Komerčně běžně dostupné hmatové knihy	13
2.2.2	Hmatové knihy pro nevidomé děti	15
2.2.3	Autorské šité knihy	16
2.3	Využití hmatové knihy v praxi	18
2.4	Využití hmatové knihy v období batolecího věku	18
2.5	Ilustrace pro děti	20
3	Psychický vývoj dítěte v batolecím věku	24
3.1	Vnímání a prožívání.....	25
3.2	Myšlení	25
3.3	Motorika.....	27
3.4	Vývoj řeči u batolete.....	27
3.5	Sociální vývoj	29
3.6	Emocionální vývoj.....	29
4	Výchova dítěte v rodině.....	31
5	Čtenářská pregramotnost	32
5.1	Vývojové fáze vedoucí ke čtenářské gramotnosti	34
5.2	Doporučené přístupy v rozvíjení čtenářské pregramotnosti	36
6	Shrnutí teoretické části	40
7	Praktická část.....	41
7.1	Cíle a výzkumné otázky.....	41
7.2	Charakteristika výzkumného vzorku	41
7.3	Použité metody	42
7.4	Organizace výzkumu	42
8	Výzkumná část	44
8.1	Vytvoření a testování hmatové knihy	44
8.1.1	Průběh pilotního testování se synem autorky	44
8.2	Analýza videozáznamů – skupina chlapců	45
8.2.1	Chlapec č. 1 (2 roky a 8 měsíců)	45

8.2.2	Chlapec č. 2 (2 roky, 7 měsíců)	47
8.2.3	Chlapec č. 3 (2 roky, 6 měsíců)	48
8.3	Analýza videozáznamů – skupina dívek	50
8.3.1	Dívka č. 1 (2 roky, 4 měsíce)	50
8.3.2	Dívka č. 2 (2 roky, 1 měsíc)	51
8.3.3	Dívka č. 3 (2 roky, 8 měsíců)	52
8.4	Shrnutí z pozorování	54
8.5	Závěrečné shrnutí odpovědí z rozhovorů	55
8.6	Doporučení pro práci s hmatovou knihou	59
8.6.1	Využití hmatové knihy k rozvíjení čtenářské pregramotnosti	59
8.6.2	Role dítěte a role dospělého průvodce hmatovou knihou	60
8.6.3	Hmatová kniha a vztah ke klasickým knihám	60
8.6.4	Doporučení pro práci s hmatovou knihou	60
	Na základě realizovaného empirického šetření a vyhodnocení získaných dat je možno formulovat doporučení pro práci s hmatovou knihou:	60
9	Diskuse	62
10	Závěr	66
11	Seznam použitých informačních zdrojů	68
	Přílohy	73

1 Úvod

Domnívám se, že dnešní doba je uspěchaná, rodiče často nenacházejí čas strávit chvíli s dítětem a knihou, a poskytovat mu odezvu v podobě bezprostřední mezilidské interakce. Pustit televizi, pohádku na počítači, zabavit dítě hrou se smartphonem a tabletem sice vyžaduje méně energie, ale o to větší škody způsobuje, zvláště v raném dětství. Elektronická média nikdy nebudou dítěti poskytovat živou odezvu a vzor pro rozvoj řeči a myšlení, nerozvíjí po emocionální stránce a poskytují příliš mnoho na malém prostoru.

Dostupnými výzkumy bylo zjištěno, že v rodinách dětí předškolního věku se objevuje tendence nahrazování osobního předčítání a prohlížení knih sledováním televize, poslechem CD atd. (Zajitzová, 2011; Šmelová, 2004, In: Kropáčková, J., Wildová, R, Kucharská, A, [online] 2014).

Čtenářská gramotnost, tedy schopnost číst a rozumět čtenému uvádí člověka do života společnosti, zprostředkovává mu vědomosti kulturu a umožňuje mu celoživotní schopnost se přizpůsobovat novému a učit se. Často si neuvědomujeme, že již ukazování obrázků v leporelech dítě ovlivní v budoucím vztahu ke čtení. Nejranější a velmi zásadní první zkušenosti s četbou získává dítě v rodině a prostředí, které ho obklopuje. Rozhoduje, nakolik se dítěti rodiče věnují, jestli sami čtou, jestli dítě má možnost vidět knihy, vybírat z nich, listovat jimi. Samozřejmě v dnešním a budoucím čase elektronických knih bude čím dál těžší dodržet požadavek, aby si dítě mohlo knihu „osahat“.

Na počátku hledání tématu bakalářské práce stála inspirace v podobě prohlížení knih s vlastním dítětem a rodičovská otázka, jak své dítě co nejlépe rozvíjet v oblasti řeči a myšlení. Co dítěti „čtením“ předávám, co mu vyprávět a je možné zjistit, ačkoli dítě ještě úplně nemluví, jak přemýšlí? Jak kniha přispívá ke kvalitě vnímání a prožívání dítěte?

Na základě získání přehledu dostupných knih vhodných pro batolecí věk na trhu, vzhledu do tvořivých stránek webu, studia vývojové psychologie a problematiky čtenářské pregramotnosti, byla vytvořena vlastní autorská kniha, a to v hmatové formě.

Hlavním cílem bakalářské práce bylo ověřit důležitost hmatového vjemu pro dítě. Dalším cílem je zjistit jak rodič dokáže hovořit s dítětem nad knihou, zda mu ji dokáže poutavě podat a jestli mu práce s hmatovou knihou komunikaci ulehčuje. Zda hmatová kniha je

vhodná pro děti daného věku, a jestli prvky obsažené v ní mohou prohloubit komunikaci rodiče a dítěte, a také napomáhat rozvíjení čtenářské pregramotnosti.

Za tímto účelem byl proveden průzkum mezi šesti rodinami s dětmi (chlapci a děvčaty) ve věku 2 – 3 roky. Ke sběru dat byl využit videozáznam interakce rodiče s dítětem a rozhovor s rodičem. Na základě analýzy videozáznamu byla vyhodnocena interakce rodiče s dítětem a přitažlivost a poutavost knihy.

Ačkoli dnes je možné dítě od dvou let vzdělávat ve státem zřízených mateřských školách, k průzkumu v rodině mě vede předpoklad, že dítě rodina nejvíce ovlivňuje (stále mnoho odborníků dodnes hovoří o tom, že rodinná výchova minimálně do tří let je nejvhodnější cestou k náplni jeho potřeb).

2 Hmatová kniha

Klasickou knihu tvoří dvě významné složky, text a obraz, nebo-li výtvarně pojatá plocha, v případě hmatové knihy se přidává ještě relief, tedy třetí prostor. Tyto složky tvoří významnou oporu v rozvoji jedince, svojí estetickou působností. Je ale nutné, aby si čtenář vytvořil ke knize vztah. Pokud je kniha pouze účelná (nosič informací), není uspokojující a nenabízí takový prožitek, kvalita prožitku se zvyšuje s emocionálním vztahem ke knize. Kniha rozvíjí vnímavost, postřeh, citlivost a tvořivost myšlení, představivost, pozornost, bystrost úsudku, pružnost. (Opravilová, in: Ilijev, Zapletal, 1991) Vztah mezi dítětem a knihou zprostředkovává jeho blízké okolí, pečující osoba.

„Role dospělého je v tomto období více než důležitá. Role dospělého, jakožto prostředníka mezi knihou a dítětem nespočívá jen v tom, aby dítě pochopilo obsah, ale aby si dítě ve společných chvílích s knihou našlo vztah k tomuto umění, k této zálibě, naučilo se vnímat knihu jako zdroj informací, umění, kultury, ale i radosti a potěšení.“ (Gebhartová, 1987, s. 16, in: Štěrbíková, 2014).

Hmatová kniha jako pojem knihy pro batolata se nejvíce objevuje v souvislosti s šitými knihami, ať už autorskými, nebo sériově vyráběnými výrobcí hraček. O něco méně kvalitních knih s hmatovými doplňky můžeme objevit na pultech knihkupců. Je totiž otázkou, nakolik hmat tyto knihy stimulují, když se zde často objevuje pouze jedna jediná hmatová součást. Hmatové knihy také mohou být pomůckou ve vzdělávání osob se zrakovým handicapem, ale není vhodné tento typ hmatových knih, univerzálně použít i pro batolata. Užívají např. pro ně nadbytečně Braillova písmo, zaměřují se především na strukturu, sdělnost a funkci hmatových prvků, ne tolik na vizuální stránku, která je pro děti bez speciálních potřeb neméně důležitá. Bylo by nejlépe vytyčit mezi těmito přístupy linii, vybrat skutečně to, co je nejlepší, co se osvědčilo a co může děti nejlépe rozvíjet. Nabízí se otázka: Je skutečně potřebná hmatová verze knihy, když vidící batole může užít knihu v tištěné podobě a předměty reálného života si najde, samo osahá a vyzkouší? Může být hmatová kniha pro batole dostatečně přitažlivá? Vždyť ho tolik fascinuje svět dospělých...

Hmatová kniha může být pro batole mezistupněm mezi dvěma typy myšlení předpojmovým a symbolickým. Simuluje dobře hru „na jako“ a je možné skrze knihu vytvářet most mezi textovou podobou a reálným světem, může pomoci ve vytváření

konceptů. Hra s hmatovou knihou je bezpečná, dítě ji může mít všude s sebou, pobízí ho k činnosti (prohlíží si ji, manipuluje). Tyto domněnky budou předmětem ověřování v praktické části.

Dobrym způsobem popisuje význam hmatové knihy Marcella Basso, vítězka mezinárodní soutěže Typhlo&Tactus 2015: „*Myslím, že hmatové knihy mohou proměnit obvyklou čtenářskou zkušenost v nejrozmanitější zážitky a smyslové vjemy. Hmatové knihy pracují se všemi pěti smysly (ne pouze se zrakem) a nabízejí nám nové souvislosti mezi těmito smysly. Hmatové knihy jsou místem dialogu, interakce. Jsou přístupné nejen zrakem, ale také rukama, jsou nám blízko, počítají s námi. Nestojí mimo nás, jsou naší součástí.*“ (Tactus, [online], 2015)

2.1 Vnímání pomocí hmatu

Orgánem hmatu je kůže a některé sliznice. Nejcitlivější máme konečky prstů a dlaně, špičku jazyka a krk, málo citlivá jsou pak záda. Kůže je největší orgán celého organismu s mnoha funkcemi. Hmatové vjemy nám od narození (dle Koukolíka (2008) hlavně v době, kdy dítě nedovede zpracovat zrakové informace) zprostředkovávají zážitky, dítěti dodávají jistotu, pocit pohody, povědomí o vlastním těle (zlepšuje se jeho koordinace). Hmat lze rozvíjet a jeho prostřednictvím podporovat hloubku vnímání. Pomocí hmatu se poznávají jednotlivé části, které se nakonec skládají v celek. Prostřednictvím hmatu v prstech se rozvíjí jemná motorika – dítě obrací listy, trhá, mačká, uchopuje, zkoumá povrch, teplotu, váhu, navléká, zastrkuje, schovává, odhaluje. Tyto činnosti vyžadují soustředěnost, trpělivost, zájem. Je dobré dítěti umožnit přístup k bezpečným materiálům. (Lazzari, 2013)

Hmat je vyvinutý výborně už u novorozence, dítě po porodu je schopno se taktilně uklidňovat a má rádo teplo. Hmatem je dítě schopno se uklidňovat již od 24. týdne těhotenství, kdy si saje prsty. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

V rozvoji poznávacích procesů je důležitý vývoj vnímání a manipulace s objekty. Jedná se o fázi senzomotorické inteligence – kdy různé způsoby vnímání jsou už od raného věku propojeny a zpracovávány centrálně. (Vágnerová, 2012)

Hmat je jedním z analyzátorů poznávacího procesu. Prostředí, ve kterém žijeme, poznáváme pomocí smyslových orgánů. Smyslové poznávání se uskutečňuje v procesu *čítí*

a vnímání. Smyslové poznání nám umožňuje orientovat se v prostředí. Informace o prostředí získáváme pomocí analyzátorů (čichový, zrakový, sluchový, chuťový, pohybový, hmatový). Pokud je analyzátor v činnosti, nazývá se to čítím, jedná se třeba o vůni květiny, měkkost polštáře... Výsledek činnosti analyzátoru se nazývá počitek. Počitek je odraz vlastnosti předmětů a jevů, jež působí na člověka. Působící podnět musí mít určitou intenzitu, aby vznikl počitek. Kvalita čítí závisí na stavu analyzátorů, na době trvání podnětu, stavu centrální nervové soustavy, stavu vědomí. Vnímání je smyslový odraz světa, výsledkem vnímání je vjem. Vjem vzniká z činnosti několika analyzátorů najednou (např. u jídla - zrakový, čichový, hmatový, chuťový). Je dobré počítat s tím, že u člověka je zrakový analyzátor dominantní. (Kelarová, Matějková, 2010)

Koukolík (2008) mluví o hmatu jako o dotyku a jako o jednom z nejzákladnějších kontaktů s okolním světem. Na první pohled může dotyk (hmat) vypadat jako přímočarý smyslový systém, ale výzkum ukazuje, že se jedná o složitý somatosenzorický systém, který informuje o mnoha dalších jevech (teplo, bolest, napětí, poloha v prostoru). Somatosenzorický systém má blízko k homeostáze v mozku, která udržuje rovnováhu v organismu (kontroluje hodnoty vody, soli, kyslíku, energie). Dotyky a jejich důsledky se obtížně měří, jsou velice proměnlivé (může se jednat o tření, mačkání, popleskávání, mění se rozsah, trvání, intenzita).

Součástí kůže je několik typů čidel rozlišujících mechanické vlivy, jsou to: rychlý posun, postupné napínání a vlačování, kmitání a rychlé vibrace. V kůži jsou nervová zakončení, která snímají informace o teplotě a souboru jevů, který označujeme pojmem bolest.(Koukolík, 2014, s. 93)

„Hmat je výsledkem spolupráce kožního a pohybového analyzátoru při současné spolupráci receptorů, uložených v kůži i ve svalech a šlachách.“ (Keblová, 1999, s. 5). Prostřednictvím hmatu poznáváme fyzikální a prostorové vlastnosti objektů. Hmatem je možné rozlišit více vlastností předmětu, než zrakem. Jediné co jím nelze vnímat je barva. Vnímání je o to spolehlivější, čím pomaleji vytváříme pohyb po pokožce, naopak nejméně jasnou představu vytvoříme v případě silného doteku (Keblová, 1999). Hmat má schopnost odrážet prostorové a fyzikální vlastnosti a kvality objektů. Hmatové vnímání se od zrakového odlišuje. Hmatem můžeme rozlišit více znaků předmětu než zrakem. Vnímání

hmatem však není přesnější, než vnímání za pomoci zraku. Něco můžeme vnímat pouze hmatem a naopak něco pouze zrakem – k vnímání barev využijeme pouze zrak, hmatem zase můžeme vnímat váhu předmětu, teplotu, ad. Dalším rozdílem je to, že při vnímání předmětů hmatem, poznáváme nejdříve jeho části a až poté předmět celý (Litvak , 1979, s. 88 In: Odehnalová [online] 2012)

Největší význam pro poznávání v batolecím věku má smyslový kontakt. Dítě se potřebuje všeho dotknout, dítě má tendenci vše brát do rukou. Ve druhém roce nastupuje při cestě za poznáním čím dál více sluch a zrak. Dítě lépe rozlišuje tvar, barvu, velikost, tvrdost, zvuk a pach (Šimíčková-Čížková, 2005).

U dítěte předškolního (batolecího) věku převažuje synkretické – celistvé vnímání. Dítě intuitivně poznává objekty kolem sebe. Do činností, které s dítětem vykonáváme, je vhodné zapojit více smyslů, jako při práci s hmatovou knihou – obraz a hmat. Dojde k propojení vjemů (Šimíčková-Čížková, 2005)

Dítě se se světem seznamuje velmi všestranně. Předměty, které dostává do ruky, s velkým zájmem obrací na všechny strany, ohmatává je, zkouší jejich pevnost tlčením, snaží se je rozebrat. (Uždil, 1988, s. 88)

Můžeme se setkat s kategorizací hmatového vnímání, kdy hmatové vnímání rozčleňujeme na pasivní vnímání – na předmět pouze položíme ruku, aktivní vnímání – pohyb rukou po předmětu, zjišťujeme tvary, části a instrumentální vnímání – předmět ohmatáváme nástrojem, může jím být např. slepecká hůl. (Keblová, 1999) Hmat děti používají při hře – oblékají panenky, stavějí lego, jedou autíčkem po autodráze, při modelování, mačkání papíru, hře na babu a dalších... V pedagogické praxi využíváme didaktický princip názornosti, který zdůrazňuje poznávání více smysly.

2.2 Kategorizace hmatových knih

2.2.1 Komerčně běžně dostupné hmatové knihy

Kategorii hmatových knih výrobci neuvádějí, dle této kategorie nebylo možné na webových stránkách nakladatelství příliš hledat. Nejčastěji se takové knihy objevují v kategorii knih pro hru, nebo knih pro nejmenší, pro batolata, knížky s hračkou...

V širším kontextu je možné do hmatových knih zařadit i knihy se zvukovými tlačítky, s puzzle, magnetkami, samolepkami atd., protože rozvíjejí jemnou motoriku.

Na úvod by bylo vhodné uvést, že v dnešní době je obrovské přesycení trhu s knihami, dá se mluvit o nadprodukcí. Hmatových knih je na trhu relativně dostatek, ale jsou různé kvality a rozvíjejí hmat často jen okrajově. Například knihy s prostorovými 3D ilustracemi – jež většinou tvoří rozkládací papírové součásti, ale co se týče rozvoje hmatu, je tam nízký efekt. Je velmi těžké se v knihách pro děti zorientovat a sami nakladatelé se snaží kategorie pojmenovávat. Nakladatelé nejdříve člení knihy podle věku dítěte a následují další kategorie, např. Rebo productions CZ má tyto edice: Knížky pro nejmenší, Hravé knížky, Knížky se zvukem, Knížky s puzzle, Knížky s magnetkami... (Katalog Rebo International CZ [online] 2015)

V orientaci na knižním trhu mohou pomoci knižní veletrhy, ceny a soutěže, organizace, atd. (tabulka č. 1) Např.: v roce 1953 bylo založeno Mezinárodní sdružení pro dětskou knihu (IBBY - International Board on Books for Young People), uděluje Cenu Hanse Christiana Andersena, která se udílí každé dva roky, pro tvůrce dětské literatury pro ilustrátory. Zlatá stuha je soutěž, kdy jsou nominované a vítězné knihy vybírány třemi porotami v literární, výtvarné a překladatelské části. (iBbY Czech Republic [online] 2010)

Knižní festivaly a veletrhy:

Festival	Veletrh	Webové portály	Ostatní
<ul style="list-style-type: none"> • Jičín město pohádky • Děti, čtete? 	<ul style="list-style-type: none"> • Svět knihy • Veletrh dětské knihy 	<ul style="list-style-type: none"> • rostemesknihou.cz • citarny.cz • ctenarska-gramotnost.cz • predskolaci.cz • cbdb.cz 	<ul style="list-style-type: none"> • Anketa SUK • Noc s Andersenem • Celé Česko čte dětem

Tabulkač. 1

Do kategorie hmatových knih je možné zařadit široké spektrum běžně prodávaných knih, které jsou z látky, plastu, nebo i kartonu, většinou ve formě malých leporel. Jsou zaměřené na objevování rukama a také ústy. Jsou určené pro děti do 1 roku, kdy jsou jednodušší, zaměřené na poznávání mnoha smysly (zrakem – ostrá barevnost, sluchem – chrastí, pískají, šustí, hmatem – různé textury, doplněny jsou kousacími tvary a šňůrkami, všitými

odklápěcími tvary, kapsičkami, průhledy, zrcátky.) Pro batolecí věk už jsou v knihách různé didaktické a edukativní prvky, mají komplikovanější tvar, zaměřují se na dívky i chlapce, profese, denní aktivity, zvířátka, barvy, počítání, dovednosti pro oblékání... S pomocí rodičů se dítě může mnoho naučit, nerozvíjí jen motoriku, ale i řeč a slovní zásobu.

Vydávání těchto knih nepřísluší jen knižním nakladatelstvím (Rebo International CZ, Librex, Axioma, Fragment, Svojtka&Co., Nakladatelství Sun, Ottovo nakladatelství, Labyrint, Baobab), ale hlavně firmám zaměřeným na výrobu hraček (Playgro, Lamaze, Ludus, Liliputiens, Haba, Taf toys, Tiny love, Kushies, Manhattan toys, Oscar&Ellen, Ebulobo, nábytkářská firma Ikea...) Možnost jak se zorientovat v záplavě hraček a hledat kvalitu nám poskytuje festival „Hračkobraní“ a ocenění „Správná hračka“ – je společným projektem Sdružení pro hračku a hru, Asociace hračka Unie výtvarných umělců ČR a Asociace předškolní výchovy. *„Posuzovány jsou, kvalita produktu (vhodnost použitého materiálu, preciznost provedení), uživatelský komfort (vhodná konstrukce se zřetelem k předpokládanému užití, snadnost údržby a hygienického ošetření, skladnost, využití obalu), design (estetická úroveň, vzhled, barevnost, příjemnost na dotyk) a pedagogicko-psychologická způsobilost hračky (výchovný účel, didaktické využití, funkčnost z hlediska určení: pro děti předškolního věku event. mladšího školního věku, handicapované děti; hračky určené pro domov, hračky pro dětská zařízení a kolektivní hru).“* (Hračkobraní, Správná hračka [online] 2015)

Seznam a popis autorkou vybraných hmatových knih je uveden v příloze č. 5 bakalářské práce.

2.2.2 Hmatové knihy pro nevidomé děti

Termín hmatové knihy pro nevidomé děti je zmiňován na informačních stránkách projektu „Tactus – knížky s hmatovými ilustracemi pro nevidomé děti“. Toto téma je z hlediska zaměření tématu bakalářské práce jen okrajové, přesto považujeme za důležité ho zde zmínit.

Pro děti v „předknižním“ období jsou využívány hmatové knihy s tzv. pohádkami s předměty, jedná se o díla v hmatově-materiálově rozmanitém provedení. Hmat (a sluch)

je pro děti se zrakovým postižením nejdůležitější ze smyslů, kompenzuje ztrátu zraku. Děti se učí rozlišovat tvary, velikost, různé materiály, zkoumají celek i detail, učí se orientaci, rozšiřují slovní zásobu. Dítěti nevidomému dělá velký problém pochopit, že knihy mohou být ilustrované. Je třeba rozmanitosti, ale také výstižnosti materiálů. Pokud v knize vystupuje např. nějaké zvíře, nebo je tam obsažen nějaký předmět, nesmí se jeho velikost na jednotlivých stranách měnit. Knihy jsou vyráběny tak, aby byly „čitelné“ jak pro vidící, tak nevidomé čtenáře. Tento integrační moment je důležitý, protože přispívá ke vzájemné komunikaci – sdílení, projevům pozornosti, podpory. (Tactus, [online], 2015). Pro nevidomé také vyrábí hmatové knihy český výrobce Maxim, vyrábí je také jako pomůcky pro snoezelen. (Maxim-zdr. [online] 2016)

Vybrané obrázky k dokumentaci běžné hmatové knihy pro nevidomé je obsažen v příloze č. 5 bakalářské práce.

2.2.3 Autorské šité knihy

Quiet books

Hmatové knihy jsou v anglosaských zemích známy také jako „Quiet book“ (možno najít termíny busy book, activity book, baby tactile book) – šitá hmatová kniha, doslovně v překladu „tichá kniha“. „Quiet book“ je určená pro batolata a předškolní děti. Dítě má být aktivní v prohlížení knihy, ať už ve spolupráci s dospělým, nebo doslova samo a tiše zaměstnáno. Na internetu, převážně na sociálních sítích facebooku, pinterestu a soukromých blozích jsou sdíleny návody, nápady a fotografie. Jsou vyhlašovány a sdíleny „tutoriály“ – návody „krok za krokem“ v tvorbě těchto knih. Tvůrci jsou nejčastěji matky dětí, jejichž vlastní děti jsou jim inspirací, některé se zabývají tvorbou na zakázku. (What is a quiet book, Quiet book blog [online] 2017). Knihy jsou orientovány na témata dětem blízká, (příroda, statek, roční období, zvířata, doprava...) prostřednictvím kterých je rozvíjeno logické myšlení (příkladem je rozlišování barev, poznávání zvířecích a rostlinných druhů, geometrických tvarů logické návaznosti v oblékání, matematické dovednosti – zaměřené především na číslo, posloupnosti.) Knihy zlepšují jemnou motoriku, např. přemísťování drobných předmětů, zapínání knoflíků, zipů, přezek. (Pssst...přichází Quiet book, Supermatka [online] 2017).

Ukázky z některých „quiet books“ jsou v příloze bakalářské práce. Vybraný příklad ilustrující „quiet book“ je zařazen do přílohy č. 5 bakalářské práce.

Šité knihy

Dají se také najít pod názvem anglickým názvem soft books.

Rebo International CZ vydává v edici „pro nejmenší“ tzv. polštářové knihy, jsou to látkové měkké knihy s převážující vizuální složkou, nazvané podle konceptů Barvy, Číslo. Dále se jejich výrobou zabývají již uvedené firmy zaměřené na výrobu hraček.

Značka *Marie Mrňávkové*, „Břichopas toys“ získala roku 2008 ocenění na „Salónu hraček“ za textilní knihy „Domeček“ a „Ptáček Agnes“. *„Jde o autorský počin, pro časovou náročnost vznikají knížky v malých sériích. Jsou opatřeny mnoha didaktickými aktivitami, zvukovými efekty, šité jsou v kombinaci různých materiálů s převahou bavlny.“* (Šapitó, Břichopas toys [online] 2016)

Jako zajímavé autorky v originální verzi šitých knih (pro komerční užití na papíře tištěných) je možné uvést: Vendulu Chalánkovou a Radku Dráčkovou. *Vendula Chalánková*, výtvarnice a performerka - autorka šitých knih klasických pohádek (O Červené karkulce – rok 2009, O perníkové chaloupce – rok 2011) což jsou knihy v pevné plátěné vazbě s výšivkou v nákladu 2000 kusů. Podle jejích šitých knih, lépe řečeno šitých ilustrací, byla vydána poprvé v roce 2015 (nakladatelství B4U Publishing) kniha Vyšívání pohádek (obsahuje devět nejkrásnějších klasických pohádek: O Budulínkovi, O neposlušných kůzletech, O perníkové chaloupce a další). Jedná se však „jen“ o reprodukce jejích šitých obrázků na papíře. Autorka získala v roce 2009 ocenění Zlatá Stuha za knihu „O červené karkulce“, (obálka je potažena barevným plátnem s plastickou výšivkou). (Vyšívání pohádek. Vendula Chalánková. [Online] 2015). *Radka Dráčková* je autorkou knihy „Zanzibar jak vyšít“ (knihu vydalo nakladatelství Labyrint, 2015), která obsahuje „plastické obrázky“ s dvanácti veršovanými a pěti prozaickými texty jedná se také o šitou kresbu tištěnou na papíře, plasticky šitá je pouze originální verze knihy.

Obrázky ilustrující produkci šitých hmatových knih jsou v příloze č. 5 bakalářské práce.

2.3 Využití hmatové knihy v praxi

Nejčastěji jsou hmatové knihy využívány ve speciálně-pedagogické praxi.

Projekt Tactus (ze slova taktilní – hmatový) se zabývá knížkami s hmatovými ilustracemi pro nevidomé děti. Zrakově postižené děti rády čtou a nestačí pouze knihy v Braillově písmu. Knížek s ilustracemi je malé množství, protože se musí vytvořit s hmatovými ilustracemi, což je finančně nákladné. (Tyflonet, [online], 2010) Tactus realizuje soutěž (do roku 2013 byla mezinárodního charakteru) v tvorbě hmatových knih. Jejím účelem je obohatit fond hmatových knih v ČR. Knihy se pak vyráběly a prodávaly za dotovanou cenu v rámci nadace Culture 2000. Některé knihy se dočkají výroby ve více kusech (40 – 50 ks), jiné jsou zařazeny do knihovny hmatových knih.

Organizace Tactus vydává metodické materiály ke tvorbě hmatových knih. Projekt je zapojen do kampaně na podporu čtení „Rosteme s knihou“ a do veletrhu „Svět knihy“. (Tyflonet, [online], 2010)

Hmatové knihy jsou vynikající motivací ke čtení. Jsou to nedocenitelné prostředky k zprostředkování myšlenek, konceptů a slovní zásoby. Vyzývají čtenáře k interakci s jeho rodinou. Nejlepší hmatové knížky jsou ušité z látky a využívají řadu kontrastních textur, které nemusí být jen měkké a hebké (například: samet, kožešina, PVC, krajky, falešná kůže, nepromokavé textilie, prošívání materiálu, plechové lamely, drátěnky, houby, neklouzavé rohože). Hmatové knížky by měly být natolik robustní, aby vydržely intenzivní průzkum, měli by mít malé množství textu a velmi jednoduché ilustrace, jejichž každá součást by měla umožňovat hmatání. V hmatové knize jsou oblíbené předměty, s kterými je možno volně manipulovat. V případě, že kniha obsahuje i zvukové prvky a případně i pachy, je zážitek z ní ještě umocněn. (RIPLEY, M. Making Tactile Books for the ClearVision Library [online] 2017)

2.4 Využití hmatové knihy v období batolecího věku

Hmatová kniha je svébytným propojením vizuality a hmatu, stimulovány ovšem mohou být i další smysly. Je nezbytné si uvědomit, že v předškolním věku hraje velkou roli fenomén synestezie – synkretismu, kdy dítě sdruženě vnímá vjem ze dvou i více tělesných smyslů. Pro děti je velmi důležité ohmatávání viděného objektu. Jedná se o intuitivní

poznávání. Zprostředkovat dítěti takové zážitky, které mu umožňují předmět viděnou skutečnost poznávat hmatem, znamená umožňovat mu co nejvíce rozvíjet jeho mozek (poznávání, myšlení...)

„Znakem dětského vnímání v předškolním věku je synkretismus, a tak by ilustrace měla být v estetické výchově doplněna ostatními uměleckými druhy – hudbou, zpěvem, výtvarným projevem-uměním, tancem, divadlem, pohybovou výchovou. To předjímá dobré výsledky v tomto věku, dobré je ale pokračovat v tomto způsobu zprostředkování i nadále. Ilustrace pomáhá v osvojení si estetické inteligence, která umožňuje orientovat se v podnětech, které vychází z umění a hmotného světa, i z duševního prostředí. Ilustrace názorně propojuje objektivně a subjektivně vnímaný svět.“ (Uždil, 1988)

Batole se zájmem sleduje ukazování a pojmenovávání obrázků. Rádo si ukazuje v knihách (spontánně, i na pokyn), toto bude dělat o to raději, pokud kniha bude hmatová.

Dítě rádo sdílí svoji činnost s druhou osobou – sociálním úsměvem, očním kontaktem, vokalizací. Později má rádo čtení jednoduchých leporel – pohádek. Dítě může klást samo otázky, může užívat věty o několika slovech. (Thorová, 2015) Interakce dítěte a rodiče se při použití hmatové knihy může prohloubit, protože její prohlížení je více spontánní.

Šulová (2005) zmiňuje důležitost interakčních aktivit pro rozvoj mateřštiny – jazykové hry, prohlížení „čtení“ z obrázků, jednoduché rytmické říkačky, hraní pohybových říkadel. Významná je práce s knihou, pro řečový vývoj je důležitá schopnost vnímat a chápat čtený text. Kontakt dítěte s knihou by měl být obohacující a rozšiřující jeho kognitivní a emocionální rámec, ale záleží to na rodičích a širší rodině.

Batole vyžaduje rituály: rádo „čte“ a prohlíží jednu oblíbenou knihu a tentýž příběh i několikrát za sebou a velmi rádo se k ní opakovaně vrací. Je třeba ho v tomto podpořit a vytvořit čtecí rituál, který u něj ovlivňuje vztah ke čtení do budoucna. Hmatová kniha mu umožňuje vracet se k zážitku ze čtení i samostatně, protože je jednak knihou, ale může být i svébytnou hračkou.

2.5 Ilustrace pro děti

Hmatová kniha využívá ilustrace (nebo lépe hmatové ilustrace) – návrhy podoby jednotlivých „stran“, ta vymezuje její kvality. Ilustrace by měla být funkční pro prostorové – reliéfní zobrazení, měla by být pro dítě přitažlivá, využívat různorodé materiály, umožňovat tvořivý a aktivizující přístup k prohlížení, otevírat brány do světa fantazie.

V této kapitole se autorka bakalářské práce snaží postihnout problematiku ilustrace z výtvarného pohledu a ke svým empirickým poznatkům, jako např.: dojem, že dítě v určitém věku lépe přijímá ohraničení plochy černou linií, se snaží najít teoretické zakotvení.

Většina ilustrátorů přistupuje k ilustraci pro děti intuitivně. Pokud uvažují o „komunikativní stránce“ svého díla, vychází ze svého dětství nebo je inspirují děti v jejich okolí. Dominantní je tvůrčova snaha o jedinečnost a potřeba „být v kontextu“ ilustrační tvorby. Ilustrátor chce být „ilustrátorskou“ osobností. Dnes nemá ilustrace v první řadě sloužit textu, dávat do smyslových souvislostí co bylo slovy vyjádřeno. Ale vzniká silný proud ilustrací svébytných, které jsou schopny fungovat jako samostatný žánr. (Uždil, 1988) Ilustrátor by měl děti chápat a vžít se do nich, měl by si být vědom, pro jakou věkovou skupinu je ilustrace určena.

Nelze tedy předurčit, který obraz a který umělecký a estetický podnět bude mít pro dítě bezprostřední a trvalý význam, je to dáno stupněm rozvoje dětské psychiky a řeči. (Hutařová, 2004) Jsou zde však pokusy ilustraci hodnotit: Existuje „Klub ilustrátorů“. Patří do něj výtvarníci, kteří ilustrují především knihy pro děti a mládež. Snaží se pečovat o vysokou kvalitu ilustrací a celkovou výtvarnou podobu knih pro děti. (Hutařová, 2004) Od roku 2003 pořádá Klub ilustrátorů pravidelnou prezentaci ilustrací, která putuje českými i zahraničními galeriemi a knihovnami, spolupracuje s Českou sekcí IBBY. Klub ilustrátorů pořádá výtvarné dílny a setkání s dětmi v knihovnách a školách. Členové „Klubu ilustrátorů“ jsou členy porot dětských výtvarných soutěží. (Klub ilustrátorů [online] 2017)

Je otázkou, zda by ilustrace měla být didaktickou pomůckou, zda by v ní měly být naplánované city, v ideální situaci by měly být pravé a bezprostřední. V ilustraci by měl být prostor pro hru, iracionalitu, nezbednost, improvizaci, přemýšlení, možnosti vlastního pochopení..., toto zjištění tedy vyvrací možnost postihnout záměrné cíle a účinky

v ilustraci, přesto lze vysledovat určité typy zobrazení, které jsou v tom kterém věku lépe přijímány.

Ilustrace, která je svázaná příliš přemýšlením o vnějším účinku ztrácí na uměleckém významu, stává se pak užitou tvorbou. Uždil v knize *Mezi uměním a výchovou* zmiňuje Disneyho kresby a „americkou uniformitu“ a anonymitu jeho kreslených grotesek: pokusy o vytvoření stylu dětské ilustrace s ohledem na způsob jeho vnímání estetických podnětů (barva, linie, jednoduché tvary), s ohledem na to, jak „čte“ obrazové scény, nebyly tolik úspěšné. (Uždil, 1988)

„Tvrdit, že například dobře sledovatelná pevná linie (obrysová) je pro menší dítě nezbytností, také neobstojí...“ (Uždil, 1988, s. 223)

Josef Čapek vycházel z tvorby dětí (oproštěná tvarová symbolika), navazuje tak na psychologii dítěte. Ale autor je tak uznávaný, protože v praxi tento styl překonal. Děti v kresbách druhých dětí žádnou zálibu nemají. (Uždil, 1988)

Děti se snaží dešifrovat děj, který je výtvarnými znaky líčen, nestará se o to, jaký je rukopis kresby, ale o příběh. Děti nedovedou kresbu tvarově esteticky posoudit, dávají přednost nedětským, věcným, popisným zobrazením. Přiblížit se dítěti je těžké, nejde to vytyčit vědeckým experimentem, rozumovou spekulací, ale prožitkem a estetickým nazíráním. (Uždil, 1988)

Pedagogika by se měla promítat do umělcovy tvorby, ale abstraktním výchovným ideálem (jde o emancipaci, seberealizaci, socializaci i individualizaci). Pedagogický cíl (formovat osobnost dítěte) musí být spíše intuitivní, protože nelze odhadnout daleko dopředu. Na dětské a výtvarné umělecké myšlení má vliv rozsáhlá produkce výtvarných forem všeho druhu (nadprodukce). Dospělí u ilustrace sledují pedagogické a psychologické a jiné další aspekty, dětem jde hlavně o příjemný prožitek, který není závislý na kvalitě ilustrátorského díla. Dítě pracuje, když vnímá, během této „práce“ se mění vjem v prožitek. (Uždil, 1988)

Vytváří se pochopení námětu a postupně i obsahu díla, v mezích které odpovídají zkušenosti a životní praxi dítěte. Funguje tu prvotní morální úsudek (závisí na obsahovém pochopení stránky díla)... zde se dílo zařazuje do poznatků o umělecké tvorbě – první „líbení – nelíbení“ – to má biogenní původ (př. modrozelená barva – zprvu nelíbá, bude

psychogenně interpretována jako odpovídající, např. lesní podrost, sociogenně se tedy bude jevit jako žádoucí a umělecky zdařilé obohacení barevné škály obrazu...“ (Sedlák, In: Uždil, 1988)

Dialog s uměleckým dílem je latentní a krátkodobý. U dítěte hraje roli jeho omezená sociální zkušenost s uměleckým dílem. Vnímání uměleckého díla je tedy u dítěte velmi důležité, musí být časté a promyšlené, jinak se dítě výtvarnému myšlení nenaučí. Děti v předškolním věku vnímají osobní sloh jednoho umělce od druhého a jsou schopny překvapivých zobecnění. Aktuální prožitky se propojují s minulými a tak se dítě učí významu a smyslu díla, dítě se stává dalším „čtením“ uměleckého díla schopno předjímání a očekávání. Vnímání umění (ilustrací) předpokládá tvorbu představ (představy paměti, anticipační, fantazie). Představy zaplňují v mysli vědomí i podvědomí a jsou základem „superznaků, tvarových vzorců, zahrnujících vizuální zkušenosti, dokumentaci ostatních smyslů, rozumové poznatky. Umění podporuje tvorbu fantazijních představ, které nejsou závislé na skutečnosti. Podporuje to sebeorientaci. Představy mohou být strašidelné, fantaskní, žertovné, umělec je ale zodpovědný za dětskou mysl. Bez schopnosti utvářet představy by ilustrace „neožily“. Působení ilustrací (barev, čar, skvrn musí být podmíněno i citově. Každé vnímání umění je vždy citově podmíněno. (Uždil, 1988)

„City jsou specifickým odrazem podnětů z vnějšího a vnitřního prostředí.“ (Vygotskij, L. In: Uždil, 1988, s. 226). City ovlivňují aktivitu jedince vztahu k okolí, k sobě samému, tvoří obraz jeho osobnosti.

V umělcově díle je uložen: způsob zobrazování, kreslířská a malířská technika, ale hlavně to co je za ním – emocionální náboj. Na tom závisí přijetí díla, souznění s ním, proto neosobní vědecká kresba nemá v dětské ilustraci místo. (Uždil, 1988)

„Ilustrátor zastupuje výtvarné umění, jeho řeč i smysl. Jeho umělecký názor je zárukou pravdivosti díla, ta by neměla chybět. Pravdivost závisí na životní zkušenosti tvůrce, je podmíněna vědomím o určení díla, představou o tom jak a kým bude užíváno.“ (Uždil, 1988, s. 226). Umělecké omezení není vyžadováno, ale je důležitá odpovědnost. Umělecká ilustrace nemá opisovat život, ale má nadsazovat, typizovat, poetizovat, umožňovat domýšlení, zobrazovat pocity, touhy...

Dětská ilustrace je významným nástrojem estetické výchovy, uvádí do světa umění, dítěti se ale nutně nemusí líbit, i když bude výchovně a umělecky domyšlena. Roli hraje vliv okolí, neschopnost se koncentrovat na důležité znaky díla. To může vést v nepochopení a negativnímu postoji. S ilustrací nemá dítě zůstat samo. Dobrý vliv ilustrace je závislý na stanovisku vychovatelů – rodičů a učitelů, na jejich schopnosti interpretovat hodnoty ilustrace.

3 Psychický vývoj dítěte v batolecím věku

Tato kapitola se zabývá obdobím batolecího věku celkově, ale snaží se zdůraznit především změny, které se odehrávají ve starším batolecím období od 2 do 3 let. V raném věku jsou velké rozdíly mezi vrstevníky, je nutné na tuto skutečnost upozorňovat. (Kropáčková, Splavcová, 2016)

Vývoj je zákonitý proces s posloupnými, navazujícími fázemi, zahrnuje fyzickou a psychickou stránku, a to jak na sebe vzájemně působí. Vývoj není plynulý (viz. kapitola neurofyziologický vývoj) a rovnoměrný, střídají se období rychlého vývoje a stabilizace. Žádná fáze vývoje se nedá vynechat ani přeskočit. (Kropáčková, Splavcová, 2016)

Batolecí období začíná prvními narozeninami dítěte a končí dosažením tří let. Toto období je vývojově bouřlivé – z miminka závislého na rodičích se stává samostatně se pohybující dítě, schopné řečové komunikace a sebeobsluhy, alespoň té základní. Těžištěm kognitivního vývoje jsou motorika a smysly. Důležité pro nás je, že ve vývoji se objevují citlivá období. V těchto obdobích je snazší pro jedince dosáhnout jisté schopnosti nebo dovednosti.“ Vliv má dědičnost, prostředí, výchova, sociální status rodiny. Ve dvou letech dítě posiluje vlastní autonomii a odpoutává se od vazeb. (Kropáčková, Splavcová, 2016) Dle Piageta dítě do dvou let prochází senzomotorickým obdobím vycházejícím z konkrétních činností dítěte a řešení pokusem a omylem. Senzomotorické období předchází vzniku řeči, dítě nemá symbolické myšlení, které by mu umožňovalo vybavovat si předměty a osoby za jejich nepřítomnosti. Od dvou let Piaget popisuje období symbolického a předpojmového myšlení, které trvá zhruba do 6 let. Dítě používá jazyk, dovede vytvářet představy, používá přímou a oddálenou nápodobu, myšlení je konkrétní a egocentrické. (Piaget, Inhelderová, 1997). Šulová vysvětluje, že symbolická funkce s sebou přináší symbolické myšlení, kdy myšlení získává novou kvalitativně vyšší úroveň (vyskytují se činnosti, které zastupují něco, co v dané situaci ve skutečnosti neexistuje – dítě dělá, že vaří, spí...) Dítě tak překračuje rámec blízkého prostoru a času. (Šulová, 2005) Dítě by mělo být přijímáno takové, jaké je, mělo by se vycházet z možností dítěte, vést ho k sebereflexi.

3.1 Vnímání a prožívání

Bakalářská práce je zaměřena na kultivaci a rozvoj jednoho ze smyslů - hmatu, proto nutné uvést několik poznatků o vnímání.

Pomocí smyslů poznává dítě už od narození. Už John Locke říká: „*Není v rozumu, co dříve nebylo ve smyslech.*“ (Locke, In: Kasper, Kasperová 2008, s. 39), dále upozorňuje na nutnost poskytovat dítěti mnohostranné smyslové poznávání, již zde byl popisován synkretismus a multismyslové vnímání.

Smyslovým vnímáním je posilována paměť, pozornost a fantazie. Aby dítě pochopilo svět, je nutné, aby ho vidělo, slyšelo, cítilo, dotýkalo, manipulovalo (děti se speciálními vzdělávacími potřebami to mají těžší), proto jsou potřeba hračky z rozmanitých materiálů, tvarů a barev. Děti rády experimentují, využívají materiály, na které mohou sahat a jsou proměnlivé (přírodní: písek, bláto, vodu, sníh, led, umělé: modelína, barvy, křída). (Kropáčková, Splavcová, 2016)

3.2 Myšlení

Vzdělávání dětí mladších tří let má svá specifika, lze tak usuzovat z fyziologického vývoje mozku. Mozek se vyvíjí v etapách, které se nazývají „okna příležitostí“. V mozku se v určité fázi otevírá určitá oblast, která čeká na konkrétní stimulaci. Pokud oblast v dané fázi stimulovat nebudeme, můžeme ji stimulovat později, ale bude to trvat déle a nebude to jednoduché. Děti ve věku dvou let mají největší schopnost zvyšovat plasticitu svého mozku a tvořit synapse. Dvouleté děti mají dvakrát více mozkových synapsí než dospělý člověk, mají mnohem větší schopnost přijímat nové informace, než dospělý člověk. V mozku dvouletého dítěte pracují naplno primární senzorické oblasti, které zpracovávají informace ze smyslových podnětů. Dvouleté děti je proto nutno rozvíjet pomocí „multismyslové“ stimulace, aby informaci plně přijaly. Je třeba, aby mohlo dítě při zkoumání použít zrak, hmat, chuť, čich, sluch. (není dobré ukazovat např. ovoce jen na obrázku). Při výchově dvouletého dítěte je třeba si toto uvědomit. Mezi druhým a třetím rokem se v mozku otevírají primární asociační oblasti, napojené přímo na oblast smyslovou. (Ludvíková, 2015)

Myšlení batolete je předpojmové, charakterizováno *finalismem* (mraky jsou tu proto, aby přšelo), *artificialismem* (věci jsou vytvořeny člověkem k nějakému účelu), *animismem* (dítě fouká spadlou věc, protože si natloukla), *fenomenismem* (všechno kulaté ovoce jsou jablíčka), *dynamismem* (kámen si mi stoupl do cesty, abych zakopl – předmět má volní energii?). (Šulová, 2005) Dítě rádo bouchá a hází věcmi různou silou, zkoumá tak vztah příčiny a následku.

Objevuje se *symbolické uvažování* – dítě už jen nevnímá, ale utváří si představy. Nepracuje pouze pokus omyl jako u senzomotorického učení, ale využije nový způsob řešení na základě představy. Pracuje na základě „aha zážitku“.

Pozornost batolete (kolem dvou let) na aktivitu, která ho upoutá, může být soustředěna až 19 minut. V koncentraci u takto malých dětí jsou ale velké rozdíly. Pozornost je soustředěna bez záměrného úsilí, dítě lehce cokoli vyruší.

Šulová v knize Raný psychický vývoj dítěte uvádí Wallonovu periodizaci vývoje, kdy prvním obdobím je stádium senzomotorické mezi 12. a 18. měsícem. Wallon zdůrazňuje v tomto období orientaci na vnější svět – orientační (pátrací) reflex, lokomoci, manipulaci, pojmenovávání objektů. Aktivity dítěte jsou podle Wallona stimulovány „zákonem účinku“. Dítě účinek podněcuje, aby opakovalo stejné pohyby a dosáhlo stejného výsledku, posléze si všimne, že když změní pohyb, změní i výsledek. Další období mezi 18 měsícem – třetím či čtvrtým rokem nazývá Wallon „projektivním stadiem“. Bezprostřední zkušenost s předměty je získávána manipulací. To se promítá do psychiky, kde se utvářejí reprezentace jí odpovídající (představy předmětu v mysli). Dítě projevuje zájem o symbolické hry (hra „jako na vaření“ atp.). (Wallon, in: Šulová, 2005)

Hra

Vývoj myšlení nám nejlépe ilustruje úroveň dětské hry: Hra je vázána na motorický vývoj, řečové dovednosti a sociální kontakt. Zprvu (13. – 15. měs.) se objevují lokomoční (běh), experimentální a manipulativní hry. Řečové projevy jsou omezeny na „na-dej“. (Šulová, 2005)

Hra je napodobivá a konstrukční. Dítě nejprve dá dvě kostky na sebe. Ve dvou letech to může být 3 – 6 kostek, ve třech letech staví komín z 10 kostek, což je důsledek zlepšených *vizuomotorických* dovedností.

Při hře si děti rády hrají vedle sebe a napodobují se (paralelní hra – dítě si při ní testuje reakce svých vrstevníků). Umí dodržovat určitá pravidla, např. střídání při hře (asociativní hra). Děti mohou mít stejný cíl ve hře, ale nespolupracují, dítě využívá tzv. *synchronní imitace*.

3.3 Motorika

Od schopnosti pouštět věci se dítě dostává ke schopnosti manipulovat s drobnými předměty, jako jsou korále, knoflíky, kamínky. Batolata začínají mít kognitivní schopnost chápat celek. Reagují na chybějící část hračky a upozorní na ni, skládají „vkládačky“ a jednoduchá puzzle.

Ve vývoji jemné motoriky batole začíná užívat „pinzetový úchop“ – manipuluje s drobnými předměty (vkládá je do menších otvorů a na sebe). V důsledku toho potřebuje větší míru dozoru, aby nevrhlo předměty do úst, nosu, uší...

Koordinace rukou probíhá ve schématu „koordinovaného trojúhelníku“ – dítě si přendá předmět do druhé ruky, aby mohlo uchopit nový. Když má hračky v obou rukou, jeden předmět dá pryč. Manipulace s předměty je smysluplná a má cíl. (Thorová, 2015)

3.4 Vývoj řeči u batolete

Při zpracování výsledků empirické části je třeba respektovat rozdíly v řečových schopnostech batolat. Zatímco jedno mluví ve větách, umí říkat básničky, druhé může komunikovat posunkami a vlastní řečí, které rozumí jen jeho nejbližší.

Vývoj řeči souvisí s rozvojem pohybu i myšlení. Projevem předřečového myšlení je účelné použití věcí – dítě ví, kam co patří. Dítě ví, že si boty dá na nohu, příbor na stůl a je schopno tyto činnosti vykonávat dřív, než začne mluvit. Toto spadá do senzomotorického období – ukončeného kolem druhého roku. Teprve potom nastupuje období symbolické, kdy dítě zjistí, že každá věc má svůj symbol – pojmenování. (Šimíčková-Čížková, 2005)

Slovní označení se nejprve vztahuje jen na konkrétní předměty (např. jen můj hrníček). Potom dítě pochopí společné znaky a pojmenování se rozšíří i na ostatní předměty. Dítě třídí a nachází souvislosti ve světě, pochopí, že vše okolo něj má nějaké označení, to způsobí skok v řečovém vývoji. Ukazuje prstem, říká „Co to je?“, nebo jen „E?“. Matka dítěte je pro něj v tomto průvodkyní a pojmenovává věci kolem sebe. Zájem dítěte o názvy všeho, co má okolo sebe, způsobuje zvětšování slovní zásoby. Když slova dítě nevyslovuje zvukově, tak je nějakým způsobem znakuje. (Šulová, 2005) Mohou se objevovat 1 – 2 slova za den. Dítě umí vyjádřit potřeby a souhlas a nesouhlas, vytváří vlastní slova „idiomorfy“. Ve věku 1,5 roku může mít slovní zásobu 25 slov. (Thorová, 2015) Tímto obdobím se sice autorka bakalářské práce nezabývá, nicméně uvádí ho z důvodu velkých rozdílů v řečových schopnostech dětí mladších tří let.

Čížková (2005) zmiňuje stádium jednoslovné řeči, kdy dítě užívá 20-30 výrazů a vyjadřuje se jednoslovně. Až naroste slovní zásoba, tvoří jednoduché věty. Ukazatelem rozvoje řeči a myšlení je schopnost chápat obsah jednoduché pohádky nebo říkanky.

Existuje řeč mezi matkou a dítětem, která vzniká spontánně na základě nepodstatných zvuků – dítě imituje psa – „baf“, maminka říká „ano – baf, pes“. Dítě nezobecňuje – „mňau“ je jedna hračka, ne všechny kočky. Může také nadměrně zobecňovat – všichni muži jsou tátové.

Je velký rozdíl mezi řečí receptivní (porozumění řeči druhých) a řečí expresivní (schopnost se vyjádřit). Receptivní řeč se rozvíjí dříve a její rozsah a kvalita souvisí s vývojem řeči expresivní. (Šulová, s. 60, 2005)

V oblasti pochopení řeči dítě rozumí složitějším pokynům, odpovídá na jednoduchou otázku. Sebeuvědomování probíhá mezi 18-24 měsíci. Šulová (2005) uvádí, že do 24. měsíce o sobě dítě mluví ve třetí osobě – „Pepi hapal“. V průběhu třetího roku začne používat slovo „Já – Á“. Vzniká obraz o sobě samém. Samostatnost projevuje „já sám“, přivlastňuje věci „moje“.

Charakteristická je „egocentrická subjektivita“ – dítě nazírá na svět pouze z vlastní perspektivy.

Ve 30. měsíci je dítě schopno ohýbat slova, jedná se o gramatické období, dítě to dělá na principu akustického napodobování. Vytváří také nové tvary slov na základě jednoduchých analogií. Na osvojování řeči má vliv také televize a jiná média, ale hovor s živou osobou má neporovnatelně větší význam. (Šulová, 2005)

3.5 Sociální vývoj

Sociální vývoj batolete vede k záměrnému napodobování. Napodobování je v tomto věku nejdůležitějším procesem učení, které způsobuje rozvoj sociálních dovedností a empatie. Důležitá je zpětná vazba a sociální interakce s dospělou osobou. (Thorová, 2015)

Jistotu a bezpečí dítěti poskytují blízké osoby, fixace na předměty, dodržování činností – rituálů, pod touto „ochranou“ dítě objevuje stále větší území. Sociální interakce je vázána na motorickou a řečovou oblast. Děti jsou citlivé na změny v činnostech a prostředí a nové situace.

Krátká separace od rodiče je možná ve věku 2- 3 let. Matka se pro dítě postupně stává „jen“ záchytným bodem, s rozvojem chůze a motoriky dostává do uvolňování závislosti na ní. Pouto mezi dítětem a matkou je elasticke. Dítě touží po nezávislosti na matce, ale zároveň je k ní citově upoutáno a v mnoha činnostech je na ní závislé. Matka dítěti neplní všechna přání – jednou ho chrání, mazlí ho, krmí, podruhé trestá. Dítě vnímá matku jako „hodnou“ a „zlou“, nedokáže tyto dvě matky spojit (16. – 25. měsíc). V dalším období (25. – 36. měsíc) dítě pochopí stálost objektu a obraz dobré a špatné matky integruje. Dítě je schopno krátké separace i v předškolním zařízení, děti zažívají pocit jistoty i při odloučení se od pečující osoby, protože jsou s ní identifikovány. (Šulová, 2005)

3.6 Emocionální vývoj

Těžištěm stádia od dvou do tří let je uplatnění autonomie, pochopení vlastních možností, šikovnosti, síly (pokud je potlačováno – převáží stud, pasivita, podřízení se). S procesem autonomie souvisí i vyhraněná forma sebeprosazování se.

Občas má dítě v mysli cíl, který nedokáže naplnit, poté dochází tak k frustraci. Dítě testuje při sebeuvědomování své okolí. Sebeprosazování a negativní afektivní chování jsou přirozené. Dítě tak tvoří svou identitu a vůli, uvědomuje si své místo mezi ostatními, sociální normy – žádoucí chování. (Šulová, 2005) Dochází však také k negativismu.

Emoce batole nekontroluje, často přerůstají do negativního afektivního stavu. Ve dvou letech se návaly vzteku objevují až devětkrát týdně. (Thorová, 2015, s. 377).

Významnou oblastí v procesu autonomie je získávání hygienických návyků. Dítě zvládá už jíst lžící a ve dvou letech může jíst i vidličkou, pije z hrnku. Zvládá také základní hygienu, učí se kontrolovat vylučovací funkce, učí se svlékat a oblékat některé kusy oblečení. V této oblasti vznikají velké rozdíly mezi schopnostmi dětí. (Thorová, 2015)

4 Výchova dítěte v rodině

V předškolním období působí na dítě mateřská škola a jeho rodina. Je nutná spolupráce mezi rodinou a mateřskou školou, protože mnoha cílů vzdělávání mohou dosáhnout pouze společně. (Kropáčková, Wildová, Kucharská [online] 2015)

Nezastupitelnou roli v období od dvou do tří let má stále rodina. Školský zákon umožňuje zařazovat do mateřské školy dvouleté děti. (Školský zákon [online] 2017) Rodiče si mohou vybrat, jestli budou s dětmi na rodičovské dovolené 2, 3, nebo nejdéle 4 roky. (Kropáčková In: Metodický portál, inspirace a zkušenosti učitelů [online] 2015)

Životní situace, ve kterých se dítě ocitá, vytvářejí zážitky a zkušenosti, které působí jako zdroj utváření osobnosti dítěte. (Oprailová, 2016)

„Sociální život dítěte začíná doma, zde vzniká také významná pevná vazba mezi dítětem a hlavní osobou, která o dítě většinu času pečuje, nejčastěji se jedná o vazbu mezi matkou a dítětem. Čím je dítě mladší, tím více času tráví doma nebo v nejbližším okolí. Doma má blízké osoby, které má rádo, doma má své věci, hračky. Je to místo, kde se cítí dobře, bezpečně a kde realizuje většinu svých aktivit, kde si hraje. Rodina a domov mají rozhodující vliv na psychický vývoj dítěte nejenom pro dítě dvouleté, ale i pro dítě tříleté, čtyřleté atd.“ (Kropáčková In: Metodický portál, inspirace a zkušenosti učitelů [online] 2015)

Dle Saxonberga (Saxonberg, S. In: Machovcová [online] 2013) by žena neměla uvíznout v tradiční roli, pokud žije v současné demokratické společnosti. Velmi rané zahájení nerodinné péče za standardních podmínek nemá dle výzkumu na děti žádný zásadní vliv. Je důležité upozornit, že nejde doporučení, aby děti byly automaticky do nerodinné péče svěřovány. Problémem je, že Česká republika ve své legislativě rezignovala na zajištění kvalitní péče. Péče rodiny a instituce by se měla doplňovat, dítě by tímto nemělo přicházet o matku. (Machovcová [online] 2013)

Jsou na nerodinnou péči zralé až tříleté děti? V zahraničí se takto jednoznačně péče o děti věkově neodděluje. Je třeba však analyzovat sociální kontakty a interakce dětí v raném věku (Machovcová [online] 2013), čemuž se tato bakalářská práce nevěnuje.

5 Čtenářská pregramotnost

Pro přípravu ke čtení v předškolním věku je užívána nejednotná terminologie, a to počáteční čtenářská gramotnost nebo čtenářská pregramotnost.

Užívání pojmů v oblasti pregramotnosti souvisí zřejmě s nejasnými přístupy. Závise, která složka gramotnosti je hodnocena, může to být dispoziční složka (vhodné termíny - předpoklady pro rozvoj gramotnosti, pregramotnostní dovednosti nebo předčtenářské dovednosti), nebo zda se jedná o kurikulární aspekt gramotnosti (počáteční čtenářská gramotnost – na její rozvoj má vliv faktor osobnosti učitele). Pokud je rozvíjena dispoziční složka, je doporučován spíše termín čtenářská pregramotnost (na rozvoj čtenářské pregramotnosti mají největší vliv rodiče a předškolní pedagogové). (Kropáčková, J., Wildová, R, Kucharská, A, [online] 2014)

Bakalářská práce se zabývá problematikou čtenářské pregramotnosti, která je součástí problematiky čtenářské gramotnosti.

„Za čtenářskou pregramotnost považujeme soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech.“ (Kucharská, A. In: Kropáčková, J., Wildová, R, Kucharská, A., 2014)

Poslední vědecké koncepce zdůrazňují význam základů gramotnosti – jejích raných stádií na vytvoření funkční gramotnosti. Základy gramotnosti – počáteční období rozvoje jednotlivých gramotností – předznamenávají rozvoj v kognitivní a afektivní oblasti.

„Čtení jako dovednost je výsledkem dlouhodobého vývoje, což si v běžném životě neuvědomujeme...velký význam má obor didaktiky počátečního čtení. Čtenářský vývoj je započatý už v předgramotném stadiu jedince.“ (Helus, 2012, str. 206)

Děti, které neovládou dovednost čtení, dosahují nižšího stupně vzdělání a společensky se hůře uplatňují. Čtenářská gramotnost tedy ovlivňuje celoživotní učení jedince, jeho kulturnost, sociální adaptabilitu. (Mertin, 2003, Rabušicová, 2002, Gavora, 2003, Švancarová, 2012 ad. In: Kropáčková, J., Wildová, R., Kucharská, A. [online] 2014)

V současnosti je zdůrazňována nutnost připravovat dítě na čtení v předškolním období. Předškolní vzdělávání by mělo rozvíjet dovednosti, které jsou k rozvoji gramotností ve škole potřebné a dále upozorňovat na možné vývojové problémy. Vedou se diskuse, do jaké míry má být proces rozvoje gramotnosti řízen, nebo probíhat spontánně. Většina odborníků se přiklání k tomu, že by vývoj neměl být řízen systematicky, ale dospělí by měli děti zaměstnávat podnětnými aktivitami, především hrou. Dobré je rozvíjet komunikativní dovednosti (poslech, vyjadřování, myšlení). Využívají se didaktické prostředky, audiovizuální technika. (Wildová, Křivánek, In: Průcha ed., 2009)

„Problematika čtenářské pregramotnosti, je z pohledu celoživotního vzdělávání významnou oblastí, neboť v období předškolního věku se kladou základy nejen čtenářské, ale i řady dalších gramotností a současně se rozvíjí osobnost dítěte, jeho motivace pro vlastní poznávání.“ (Kropáčková, J., Wildová, R, Kucharská, A, [online] 2014)

Významnými prostředky rozvoje jednotlivých oblastí je hra, spolupráce, vzájemná komunikace a motivace. Při rozvoji čtenářské pregramotnosti je důležitá smysluplná spolupráce s rodiči (zákonnými zástupci) dítěte, jsou prvními, kteří počátky pregramotnosti u dětí kladou. Po narození na dítě mluví, ukazují mu předměty, obrázky, čtou mu z prvních knih, učí ho básničky, sledují s ním pohádky, vyprávějí si s ním při různých situacích atd. Předškolní vzdělávání může využít spolupráce s rodiči, mohou pořádat společné návštěvy knihovny, společné předčítání knih v MŠ, společné řešení „čtenářských“ úkolů, společné projekty pro rodiče a děti – např. výroba první knihy atd. (Kropáčková, J., Wildová, R, Kucharská, A, [online] 2014)

„Mateřská škola by měla v úzké spolupráci s rodinou nenásilně a formou hry podporovat rozvoj oblastí, které s výukou čtení a psaní zcela přímo souvisí (řeč a jazykové schopnosti a dovednosti, percepčně motorické funkce, kognitivní funkce) a mohou tak dítěti osvojování těchto dovedností v budoucnu výrazně usnadnit. Charakteristickým a velmi významným rysem období pregramotnosti je spontánnost dítěte v objevování psané řeči a hledání způsobů jejího „uchopení“.“ (Kropáčková, J., Wildová, R, Kucharská, A, 2014, s. 494)

Je jisté, že individuální kognitivní rozvoj jedince v získání jakékoli gramotnosti (nejen čtenářské) není možno vysvětlit pouze snahou jednotlivce, ale je potřeba do vysvětlení

zahrnout sociokulturní prostředí, v kterém jedinec žije, a s kterým vstupuje do interakcí. (Petrová, 2012)

Role rodiny a mateřské školy v oblasti čtenářské pregramotnosti jsou provázané, navzájem se doplňují. „*Počátky pregramotnosti se utvářejí u nejmladších dětí, ve chvíli, kdy se seznamují se slovy, prohlíží si obrázky, listují v prvních dětských knihách „leporelech“, později, kdy jim rodiče předčítají knihy či si navzájem vyprávějí své vlastní příběhy. Významnou součástí tzv. předčtenářské výchovy v předškolním období je rozvoj vnitřní motivace pro čtení a s tím souvisejícího pozitivního vztahu ke čtení. (Podstatné jsou oblasti vývoje, které mohou do pregramotnosti a budoucí gramotnosti vstupovat: osobnost dítěte, jeho motivace pro vlastní poznávání, rozvoj kognitivních i dílčích funkcí.*“ (Kropáčková, J., Wildová, R, Kucharská, A, [online] 2014, s. 494)

Mateřská škola potom nabízí dítěti přirozený a bezpečný prostor pro jeho rozvoj a může mu pomoci vyrovnat nedostatky rodinného prostředí. Podpora a rozvoj čtenářské pregramotnosti je závislá na konkrétních podmínkách předškolního vzdělávání (menší počet dětí ve třídě, skupinový a individuální přístup k dětem, prožitkové učení, hra a kvalitní pregraduální i celoživotní vzdělávání předškolních pedagogů), podnětnosti rodinného prostředí a silné motivaci osobním příkladem rodičů i pedagogů. (Kropáčková, J., Wildová, R, Kucharská, A, [online] 2014)

5.1 Vývojové fáze vedoucí ke čtenářské gramotnosti

Helus shrnuje čtyři klíčové vývojové události na cestě ke čtenářské gramotnosti: První fází je vytváření „*bázových predispozic*“ dítěte pro čtení a jejich rozvíjení v předškolním věku. (Helus, 2012, s. 207) Helus zdůrazňuje socializační vlivy na orientaci dítěte na čtení jako významnou aktivitu, tím se u dítěte spontánně rozvíjí čtecí předpoklady. Důležité je, aby dítě bylo podporováno v tom, že čtení je hodnotná činnost. Dítě kolem sebe může vidět číst dospělé pečující osoby, dále mu mohou předčítat a podporovat čtení z obrázků, chválit je za to. Tato aktivita by měla být vnímána dítětem jako pozitivní a vítaná. Dále je důležitá přítomnost dětské knihovny. Knihovna by měla obsahovat dostatek dětských knih různého charakteru – knihy s textem, obrázková leporela, čistě obrazové publikace, dětské časopisy... (Helus, 2012)

Druhou fází vývoje čtenářské pregramotnosti je podle Heluse „*soustavná výuka čtení a psaní*“ (Helus, 2012, s. 207). Jedná se o přechod k systematickému cvičení, kdy je u dítěte kontrolována úspěšnost a na základě toho vytvářeny nápravná opatření a opatření vedoucí k usnadnění výuky. Dítě by si mělo založit a upevnit a rozvinout kompetence ke zvládnutí čtení. (Helus, 2012)

Ve třetí fázi je dítě uváděno do čtenářství – aktualizují se osvojené čtecí kompetence. Četba by měla přinášet dítěti informace a kulturně ho orientovat. Podle Heluse se „*zvládaná gramotnost stává funkční*“ (Helus, 2012, s. 207)

Čtvrtá je *fáze aktivního čtenářství*, kdy už má dítě potřebu číst a čtením se realizovat. Dítě v jednotlivých fázích nechápe význam všech aktivit, ale tuší, že mu to k něčemu bude, což je pro něj motivující. Pokud např. dítě z méně sociálně podnětného prostředí vynechá první fázi, můžou pak pro ně být další fáze neúměrně pracné a demotivující. (Helus, 2012, s. 207)

Vznikají další přístupy k rozvoji čtenářství a velmi se mluví o tzv. čtenářských strategiích (Rutová, [online] 2016) nově je také uváděn termín čtenářské kontinuum. Čtenářské kontinuum je mapa učebního pokroku, která popisuje pomocí deskriptorů (deskriptor je popis chování dítěte, nebo-li vzdělávací cíl pro dítě na dané vývojové úrovni v oblasti čtenářské gramotnosti). (Viktorová, In: Rutová [online] 2016)

Rozvoj čtenářské gramotnosti se často omezuje na rozvoj dovedností přímo souvisejících s budoucím osvojováním čtení a psaní (fonemický sluch, rytmizace, grafomotorický rozvoj, řeč apod.), na rozvoj vztahu k četbě pomocí čtení před spaním či na zjišťování porozumění textu pomocí otázek, které ověřují spíš paměť anebo soustředění dítěte. (Rybářová, [online] 2016) „*Pedagog pracující s kontinuem může připravit nabídku zahrnující všechny aspekty a přitom diferenciovanou podle schopností a možností jednotlivých dětí.*“ (Rybářová, [online] 2016, s. 14) Čtenářské kontinuum ukazuje, co spadá do oblasti rozvoje čtenářské pregramotnosti. Ukazuje možnosti práce s grafikou, s ustálenými prvky, porozuměním textu, porozuměním v kontextech, zabývá se čtenářským chováním.

Čtenářské kontinuum nabízí náhled na vývoj čtení u dítěte od „nečtenáře“ k čtenáři v šesti navazujících úrovních (1 – předčtenář, 2 – začínající, 3 – postupující, 4 – pokročilý, 5 – zdatný, 6 – samostatný). (Košťálová, [online] 2015) Jednotlivým úrovním se však bakalářská práce nevěnuje, pouze v tabulce č. 2 jsou uvedeny deskriptory pro úroveň **předčtenáře**, která nás zajímá. Jsou zde některé cíle, které se snaží kontinuum postihnout: budování důvěry ve smysluplnost čtení, postupné zvládnutí čtení, přemýšlení o čteném, využívání čteného v realitě. Čtenářské kontinuum je „mapou“, můžeme se orientovat, kam dítě došlo, jakých cílů je nutno dosahovat dál. Je nutné vědět o etapě, kterou prochází dítě ve čtenářství, abychom mu mohli pomoci. (Ida Viktorová, In: Rutová 2015)

Část kontinua zaměřená na předčtenáře, který si začíná vybírat materiály ke čtení podle ilustrací:

	PŘEDČTENÁŘ raný	PŘEDČTENÁŘ Hravý, experimentující, experimentátor	PŘEDČTENÁŘ Pokročilý, zkušený, předškolní, připravený na školu
Obrázek a text	1. Odlišuje obrázek (kresbu) od písma – poznává již, že se jedná o různé formy sdělení 2. Zajímají jej především obrázky, existenci textu pouze registruje	1. Začíná chápat, že obrázek a text jsou různé formy záznamu, Zkouší číst (hraje si na to, že v textu čte) a zkouší zapisovat slova. 2. Při sledování významu sdělení stále preferuje obrázek nad textem, Při předčítání se zajímá o další grafické prvky (množství písma, jeho umístění, barvy...).	1. Uvědomuje si stále více, že obrázek a text mohou být ve vzájemné souvislosti 2. Svoji pozornost čím dál více směřuje k obsahu textu, přesto v odvozování významu je pro něj obrázek neustále velmi důležitým faktorem. Při předčítání směřuje pozornost stále více k zapsanému (vytištěnému) textu.

Tabulka č. 2 (Rutová, N. Čtenářské kontinuum - Čím začíná čtení Kritická gramotnost.[online] 2015)

5.2 Doporučené přístupy v rozvíjení čtenářské pregramotnosti

Do období, kdy se zabývají čtenářskou pregramotností, zpravidla autoři zahrnují předškolní období především věk dítěte 3 – 6 let, kdy dochází do mateřské školy. Je nutností zabývat se rozvojem pregramotností i u dětí mladších tří let, především kvůli zařazení dvouletých dětí do mateřské školy. V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání je čtenářská pregramotnost průřezovým tématem. V komunikativních kompetencích RVP PV je uvedeno, že dítě ukončující předškolní vzdělávání by mělo ovládat dovednosti předcházející čtení a psaní. Dále zmínka vyskytuje v oblasti „Dítě a jeho psychika“, a to, že učitel by dítěti měl nabízet knihy ke „čtení“ a

prohlížení. Dítě by mělo projevovat zájem o napsané slovo, zájem o knihy, sledovat příběh, porozumět slyšenému, atp. (RVP PV [online] 2017)

Z hlediska čtenářské pregramotnosti se hovoří o nemalém vlivu rodiny a prostředí odkud pocházíme. Děti se nemají v tomto období systematicky učit číst, ale mají se připravovat na čtení. Měla by se rozvíjet jazyková úroveň dítěte, motivace, zájem o psanou řeč, psychické a poznávací procesy, které se čtením souvisejí - zrakové a sluchové vnímání, paměť, pozornost, představivost, pravolevá orientace (Wildová, 2012), ale také může probíhat korekce logopedických vad, rozvíjení dalších rovin pregramotnosti: vztah ke čtenému a psanému textu, porozumění čteného či vyprávěného textu, hledání souvislostí a hodnocení čteného a vyprávěného textu, domýšlení nedokončeného čteného či vyprávěného textu a zaujetí postoje k předčítanému textu a vyvození konkrétního poučení pro život. (Kropáčková, J., Wildová, R, Kucharská, A, [online] 2014)

Poznávací procesy související se čtením jsou velmi důležité a je nutné je rozvíjet: jedná se o orientaci v prostoru (nahore, dole, vlevo, vpravo), orientaci v čase (včera, dnes, zítra), orientaci v sekvencích (před/za, první/poslední), rozvíjení zrakového vnímání (smyslu pro detail), rozvíjení sluchového vnímání, zlepšování jazykových dovedností (zvyšování slovní zásoby, zlepšování stavby věty, jazykového citu). (Mertin, Gillernová, 2015)

Helus (2011) v předškolní fázi zdůrazňuje vytváření čtecích, bazových predispozic. Měl by být kladen důraz na vytvoření tzv. fonologického povědomí, což je schopnost rozpoznávat zvukovou strukturu řeči. Vytváří se i fonologická senzibilita, kdy dítě zajímá rozlišování hlásek, upoutají ho rýmy na konci slov a uvádějící hlásky – písmena na jejich začátku, označovaná jako „onset-rime“. Důležité jsou „aktivizující interakce“ s dospělým, kdy dítě zaznamenává vztahy mezi hláskou a písmenem.

Velký význam pro předškolní dítě mají spontánní, okolím podporované hrové aktivity. Jsou to hry s mluvidly – artikulační hry, hry se slovy, rýmováčky, hry na cizí jazyky. Helus (2012) uvádí Vygotského školu, která říká, že hra je v tomto období hlavní činností, která umožňuje další vývoj. Zmiňuje zábavnou činnost s leporelem, kdy se propojuje zobrazované s písmenem či psaným slovem. Na tomto závisí vývoj čtecích dovedností v dalším stádiu. Význam mají běžné aktivity v životě dítěte – jako např. dítě vidí nápisy, ceny. Toto vytváří u dítěte motivaci ke čtení. Četnost těchto aktivit souvisí se

socioekonomickým statusem rodiny. Děti jsou neformální čtecí socializací zvýhodněny, mají rozvinuté základní předpoklady pro čtení, a čtení jim pak přináší požitek a pocit úspěchu. (Helus, 2012)

Wildová (2012) zdůrazňuje, že v období počáteční čtenářské gramotnosti by měl proces uchopení psané řeči ponechán na spontánním vývoji dítěte – je potřeba stimulovat jeho vnitřní motivaci, rozvoj tvořivosti a aktivity. Důležité je využití hry, didaktických materiálů, tvorba podnětného prostředí – spolupráce s rodinou žáka. Je zde ale požadavek, že zájem dítěte by měl být podpořen formou herních aktivit. V některých zemích (Velká Británie) mají stanoveny konkrétní cíle – pochopení ilustrací, pochopení procesu čtení zleva doprava, rozeznávání hlásek na začátku a na konci slov, rozlišování hlásek v rýmech, čtení vlastního jména a známých slov.

„V České republice není smyslem v období předškolního věku systematicky a cíleně učit dítě číst a psát, ale vytvářet u dítěte pozitivní vztah k psané řeči, otevřít a stimulovat u něj schopnosti a dovednosti, které mu umožní se ve čtení a psaní v budoucnu optimálně rozvíjet. Důraz je kladen na rozvoj pozitivní motivace.“ (Kropáčková, Kucharská, Wildová, [online] 2014, s. 490)

Z hlediska možnosti rozvíjení čtenářské pregramotnosti hrou představuje důležitou informaci to, že se batole naučí chápat, že dvojdimenzionální obrázek reprezentuje reálný předmět a malé hračky představují reálné předměty. (Thorová. 2015)

Šulová zmiňuje estetické hry: percepční (prohlížení knížek), tvořivé (kreslení), reprodukční (říkanky). Ve dvou letech se objevuje symbolická a imitační hra, dítě na hračky mluví, pečuje o ně, vydává za ně zvuky.

Mezi druhým a třetím rokem dochází k pokroku všech aktivit, většina je vázána na řečové aktivity, přechod od otázky „Co je to?“ k otázce „Proč je to?“. Tato „zvědavost se dá využít při prohlížení knih. Imitační hry jsou více a více oblíbené, díky schopnosti oddálené nápodoby. Dítě napodobuje zobrazená i skutečná zvířata, „nakupuje“. Děti v tomto období mají rády modely skutečných věcí, což by se dalo využít v hmatové knize. (Šulová, 2005).

Z hlediska zaměření bakalářské práce je pro nás zajímavé, že dlouhodobým trendem při rozvoji čtenářské pregramotnosti je snaha o zapojení „zainteresovaných partnerů – rodičů

dětí. Zdůrazňovány jsou takové aktivity jako čtení rodičů a dětí. V Dánsku je např. doporučeno zapojení odborníků na rozvoj čtení, za další partnery jsou považováni knihovníci, nakladatelé dětských knih, obecní zastupitelé.

Předčítání

Nejúčinnější metoda podpory čtenářství v raném věku je předčítání. Dítě se učí principům čtení, přináší mu příjemné zážitky. Radost ze čtení pomůže překonat pozdější možné překážky. Důležité je postupovat tak, aby dítě vyžadovalo čtení, aby pro ně mělo význam a bylo součástí jeho potřeb. Výběr četby by se měl odvíjet od zájmů konkrétního dítěte. (Mertin. Gillernová, 2010)

Národní ústav pro vzdělávání vydal minimetodiku „Čteme s Děťmi od malička“ (forma letáku). Zde uvádí: *„Čtenářství je rozvíjeno od raného dětství, dítě se musí učit naslouchat a přemýšlet. Knihy obohacují fantazii a přinášejí zážitky, ale dítě by se v nich mělo naučit hlavně hledat zdroj informací. Dítě potřebuje dospělé jako iniciátory, průvodce, pomocníky a partnery. Měli bychom dbát na to, aby čtení přinášelo příjemný zážitek, soustředit se na dítě a jeho potřeby, číst s dítětem od malička, povídat si s dětmi o tom co čteme, číst často a pravidelně, číst tak dlouho jak dítě projevuje zájem, nabízet knihy různých žánrů a typů, nechat dítěti prostor, ale ukazovat postupy čtení, zabývat se formou knihy.“* (Čteme s dětmi od malička, NÚV [online] 2015)

S dětmi je také vhodné prohlubovat fonemické uvědomění. Je to dovednost, která se vyvíjí v průběhu prvních let života a má význam pro získávání pozdějších čtenářských dovedností. Pomáhají ji rozvíjet spontánní hry a experimentování se slovy u dvou až tříletých dětí. V tomto věku dítě chápe první rýmy. Některé děti získají fonemické uvědomění spontánně, ale vhodnými cvičeními lze uvědomění prohloubit. Pokud je úroveň fonemického uvědomění dosaženo, posiluje poté rozvoj čtení. Dítě si uvědomí, že řeč sestává z menších částí – slov a slova sestávají z menších částí – hlásek (fonémů).

Fonemické uvědomění podporují rozpočítadla, hry s rýmy, hry se slovy. (Mertin, Gillernová, 2015)

6 Shrnutí teoretické části

Bakalářská práce se zaměřuje na hmatovou knihu a rozvoj čtenářské pregramotnosti dítěte od 2 do 3 let pomocí interakce rodiče s dítětem. Teoretická část se v úvodní části zabývá pojmem hmatové knihy a jejím využitím. Autorka se pokusila o kategorizaci hmatových knih. Je zde uveden vhled do složité problematiky vnímání pomocí hmatu. Dílčím předmětem zájmu v praktické části je návrh a tvorba autorské hmatové knihy pro děti, a proto je v teoretické části pojednáno o ilustraci. Psychický vývoj dítěte je zaměřen na starší batolecí věk s důrazem na informace týkající se vnímání, vnímání pomocí hmatu, rozvoj myšlení, motoriky, řeči, sociální a emocionální vývoj. Vzhledem k zaměření na rodinné prostředí dítěte je zohledněn kritický náhled jak na rodinnou, tak institucionální výchovu. V poslední kapitole „Čtenářská pregramotnost“ je vysvětlena důležitost rozvíjení dovedností vedoucí ke čtenářství už v předškolním věku, je zde vyložen rozdíl mezi rozvíjením předčtenářských dovedností v rámci kurikula (pak je užíván termín předčtenářská gramotnost) a rozvíjení dispoziční složky (užívání termínu čtenářská pregramotnost). Vzhledem k tomu, že se praktická část bakalářské práce věnuje rozvíjení dispozic ke čtení, je kladen důraz na čtenářskou pregramotnost a vývojové fáze vedoucí ke čtení. Na závěr jsou zmíněny odborníky doporučené přístupy k rozvíjení čtenářské pregramotnosti.

7 Praktická část

7.1 Cíle a výzkumné otázky

Hlavním cílem empirické části je zjistit vliv hmatové knihy a hmatového vnímání na kvalitu interakce s vychovatelem – rodičem, popsat možný vliv hmatového prožitku při prohlížení knihy na rozvoj čtenářské pregramotnosti.

Dílčím cílem je na základě případové studie vytvořit doporučení k práci s hmatovou knihou, navrhnout možnost a způsob využití v mateřské škole.

Vytvořit takovou knihu, která by skrze hmat umocňovala prožívání a vnímání knihy a zvyšovala interakci při čtení.

Při výzkumu je vycházeno z předpokladu, že dítě ve věku od 2 do 3 let uplatňuje multismyslové vnímání a potřebuje vidět, slyšet, cítit a hmatat daný vjem v jeden okamžik. Dítěti je potřeba v souladu s jeho vývojovými potřebami ukazovat co nejvíce věcí názorně. Další domněnkou je, že prostorový/hmatový efekt při vyprávění příběhu z knihy umocní jeho zážitek a vybudí to jeho fantazii, usnadní tvorbu představy, přechod od zobrazení v knize k reálným předmětům. Proto byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

- Zvýší hmatová kniha interakci mezi dítětem a rodičem?
- Zvýší hmatový/dotkový zážitek zvýší zájem o hmatovou knihu u dětí?

7.2 Charakteristika výzkumného vzorku

V bakalářské práci bude využita případová studie. Do této studie bude zařazeno 6 dětí (3 dívky, 3 chlapci) ve věku od 2 do 3 let. Všechny děti pochází z města Turnova na severu České republiky, nebo z vesnic v jeho okolí. Základním předpokladem je, že se výzkumu bude účastnit zdravé dítě bez závažných zdravotních omezení, vývojových vad a opoždění. Bylo nutné získat důvěru a přístup do rodinného prostředí, proto jsou ve výzkumu děti z okruhu autorčinych známých.

Výsledky zkoumání také závisí na rodičovi, který se bude spolu s dítětem účastnit výzkumu, bude si povídat s dítětem nad knihou a bude zodpovídat otázky z rozhovoru.

7.3 Použité metody

Základní metodou používanou v praktické části je nepřímé pozorování, prostřednictvím videozáznamu. Při pozorování byl brán ohled na vývojové zvláštnosti dětí ve věku 2 – 3 let. Pozorování byla nestandardizovaná, ale byly sledovány různé způsoby interakce rodiče s dítětem, způsob slovního projevu, schopnost rodiče zapracovat do prohlížení příběh, schopnost reakce na chování dítěte. Bylo sledováno, zda si hmatovou knihu dítě bere samo do ruky, zda na ni slovně reaguje, zda se ke hmatové knize a jejím součástem spontánně vrací. Videozáznam je pořízen rodičem nebo jinou osobou, se snahou o co nejmenší narušení prostředí a přirozenosti dítěte. Písemné zápisy z videozáznamů jsou uvedeny v příloze č. 2 bakalářské práce.

Druhou z metod, která je užívána v rámci výzkumu bakalářské práce, je rozhovor s rodičem dítěte. Sledováno bylo, s čím si dítě nejraději hraje, jaká je jeho oblíbená hrová činnost, jestli je rozvíjeno čtenářství v prostředí rodiny názor rodiče na setkání s autorskou hmatovou knihou. Výhodou rozhovoru je, že jde o přímý kontakt s dotazovanou osobou a je možné se dotazované osoby doptat operativně na další informace.

7.4 Organizace výzkumu

Vytvoření a testování hmatové knihy

První podmínkou zorganizování výzkumu je vytvoření autorské hmatové knihy. Dále u knihy proběhlo pilotní otestování na autorčině synovi, s cílem opravit či změnit některé její součásti, hlavně z důvodu bezpečnosti a ověření si poutavosti tématu knihy.

Byli osloveni rodiče celkem šesti dětí ve věku 2-3 roky.

Videonahrávka a rozhovor

Rodič dítěte dostal zapůjčenou autorskou knihu na dobu 4-5 dní a vytvořil videonahrávku práce s knihou. Dítě si mohlo hmatovou knihu prohlížet a byla mu nabídnuta aktivita s knihou, čtení, vyprávění, hra.

Zajímalo nás, jakými způsoby se snaží rodič knihu zprostředkovat dítěti, zda hmatová charakteristika knihy dokáže umocnit komunikaci rodiče s dítětem nad knihou. Po uplynutí

doby (4-5 dní) byl proveden s rodičem dítěte rozhovor. Otázky kladené v rozhovoru jsou uvedeny v příloze č. 1 bakalářské práce.

Vyhodnocení a interpretace výsledků

Na základě pozorování videonahrávek byla provedena jejich analýza. Následuje vyhodnocení odpovědí rodičů. Dle rozhovoru s rodiči a pozorování videonahrávky bylo určeno, zda hmatová kniha může mít pozitivní vliv na interakci rodiče s dítětem, a rozvíjet tím čtenářskou pregramotnost. Při posuzování budeme vycházet z Minimetodiky NÚV – „Čteme s dětmi od malička“. (Čteme s dětmi od malička, NÚV [online] 2015)

Dle pozorování budou formulována doporučení pro práci s hmatovou knihou v rodině a budou vyhodnoceny možnosti jejího užití a zařazení do předškolních zařízení.

8 Výzkumná část

8.1 Vytvoření a testování hmatové knihy

Veškerá fotodokumentace týkající se tvorby hmatové knihy je vložena v příloze č. 3 bakalářské práce. Při tvoření hmatové knihy byla uvažována nejčastější témata, kterými se zabývají dívky a chlapci. Snahou bylo vytvořit knihu tematicky univerzální pro obě pohlaví. Proto se autorka inspirovala při tvorbě estetikou a příběhem „Anička a vánoční dárek“ z knihy Švédských autorů Inger a Lasse Sandbergových (1988) „O malé Aničce“. (v příloze č. 4) Kniha využívá zobrazení Aničky na každé straně – tím udržuje kontinuitu příběhu. Ilustrace je doplněna jednoduchou větou ke každému obrázku, pracuje se schopností utvoření si představy a pojmu.

Hmatová kniha využívá postavy chlapce hledajícího dárek, chlapec je reliéfně zobrazen pomocí přišívané plsti na každé dvoustraně. Hmat rozvíjející prvky jsou také obsaženy v kapsách knihy, ty by dítě mělo objevovat při hledání dárku. Více o rozhodování v procesu tvorby hmatové knihy je obsaženo v závěrečné diskusi.

K testování funkčnosti a bezpečnosti knihy byl k dispozici autorčin syn.

8.1.1 Průběh pilotního testování se synem autorky

Je třeba zmínit, že syn autorky jí byl významným inspiračním zdrojem. První ideou bylo vytvořit klasickou na papíru tištěnou knihu z vlastních ilustrací s příběhem. Postupně během čtení se synem si autorka všimla, že pokud je v knize nějaký interaktivní prvek, okamžitě je kniha pro čtení s batoletem o mnoho atraktivnější. Proto vznikl nápad vytvořit knihu hmatovou, se kterou by si dítě mohlo hrát. V návrzích autorka uvažovala o tématu vaření (toto téma se nakonec neukázalo jako hmatově zajímavě zobrazitelné), listy z návrhu byly prohlíženy s chlapcem, přičemž si autorka všímala drobných momentů, které pro dítě daného věku mohou být vtipné, a tedy ho ke knize připoutají. Nakonec se pro oblíbenost knihy „O malé Aničce“ (Sandbergová, Sandberg, 1988) autorka rozhodla inspirovat příběhem „Aniččin vánoční dárek“. Při šití knihy byly chlapci nabízeny ke hře jednotlivé strany, to vedlo k vyloučení některých nebezpečných prvků (příliš drobný materiál, nebo naopak příliš velké součásti – jako dřevěný korálek na pentli, který ohrožoval a vybízel k přílišné aktivitě točení a mávání, kdy hrozilo něco rozbít či někoho

zranit), dále bylo zjištěno, že chlapce zaujala interaktivní součást – ťapky, proto jich bylo vytvořeno více. V příloze č. 2 je uveden zápis z videozáznamu, kdy si chlapec prohlíží knihu se svou tetou. Videozáznam zachycuje pouze část prohlížení hmatové knihy, je na něm patrné, že chlapec rád přeskakuje ke svým oblíbeným součástem, protože už ji dobře zná (knoflíky a autobus) a naopak, některé prvky, které nemá rád (had – pravděpodobně se ho bojí) vynechává. Teta se snaží knihu chlapci přiblížit hlasovým doprovodem a doplňuje ho a ptá se „Co to je?“, „Hajá kocourek?“, „Co ty hledáš?“, „Co tam je?“, „Kde ťapal kocourek?“ (chlapec ohmatává ťapky v odpověď), snaží se upozorňovat na postavu „kluka“ v knížce... Chlapec dle svých možností odpovídá – zvuky např. „mňau, mňau“, „hm“, „eem“, nebo naznačuje posunky – kroutí hlavou, startuje autobus, jakoby startoval sekačku, a ohmatává jeho kola, páry z výfuku, chrastí knoflíky. Z reakcí syna bylo vidět, že některé prvky jsou nosné více a některé méně, ale byly v knize ponechány, když se nejevily přímo nebezpečné, s tím, že každé dítě má jinou povahu a může se mu daný prvek zdát naopak příjemný, vtipný.

Při opakovaném prohlížení knihy s chlapcem autorka zjistila, že syn nechápe pojem dárek. (toto není na videozáznamu) Dárek chápal jako zabalený balíček, ale když našel kočku, už to nebyl ten dárek, byla to kočka. Hra s tajemnem a překvapením umocňuje zážitek z hmatové knihy, ale je vidět, že dítě nepochopilo příběh. Po dotazu, který předmět je ten hledaný dárek ukazoval chlapec zabalený balíček a už nechápal, že kočka se může do balíčku zpětně zabalit a může být dárkem. Jako dotykový hmatový zážitek se dobře osvědčil pás s „nebeskými symboly“, chlapec si ho dával nad hlavu (do nebe), musel dokonce kvůli tomu vstát, dále si lehal a pás si na sebe pokládal, dobrý hmatový vjem zprostředkovávaly také knoflíky, k nimž se chlapec opakovaně vracel. Setkání s modelem hada se ukázalo být tak silným zážitkem, že se mu raději později vyhýbal.

8.2 Analýza videozáznamů – skupina chlapců

8.2.1 Chlapec č. 1 (2 roky a 8 měsíců)

Analýza videozáznamu - videozáznam je uveden v příloze č. 2 jako Videozáznam_CH1 (trvání videozáznamu 10:07 min.)

Z videozáznamu je patrné, že matka natáčí video sama a u toho instruuje dítě při prohlížení hmatové knihy, tím je celá interakce ovlivněna. Dítě je nuceno aktivitu dělat samostatně, je to pro něj obtížnější i co se týče manipulace s docela objemnou hmatovou knihou, ale zase můžeme vidět jeho bezprostřední reakci, co mu činí problémy, atd.

Chlapec sedí na pohovce v obývacím pokoji. Je vyzván matkou k činnosti slovy téměř příkazovacími: „Tak říkej, jak se ti to líbí!“ Chlapec se však usměje, můžeme vidět pozitivní reakci. Matka chlapce vyzve slovy „Co tam je na obrázku?“, chlapec odpoví – (není mu dobře rozumět) hračka. Je překvapen, že se dárek nedá rozvázat, tahá za něj, ale nejde to. To ho rozčílí, nicméně pokračuje po vyzvání matky dál. Tam je stuhou zavázaný „dárek“ a v něm nic není, zde je vidět, že se jedná o improvizaci matky, kdy pravděpodobně dopředu, pentličky zavázala. Na další straně je kapsa s „nebeským pásem“. Chlapec nejprve nepochopí, že by tam měl něco hledat. Když pás vyjme, asociuje mu Ježíška, zřejmě si ještě pamatuje Vánoce. Matka chlapce upozorňuje, pokud něco vynechá, dává mu instrukce, nejčastěji používá otázku „Co to je?“ (chlapec odpoví „rybička“, maminka se znovu ptá „Co to je?“, protože mu nerozuměla). Je schopný dobře naslouchat pokynům, ale intenzivně se dožaduje, aby maminka s ním také prohlížela – říká „maminka“. Zaujal ho had, u některých částí v knize si je nejistý, projevuje strach („bojím“). Maminka ho povzbuzuje a nakonec mu pomůže. Dítě rušilo od aktivitu s knihou natáčení videozáznamu. Líbí se mu ťapky zvířete (ťap, ťap, ťap). Za „dárek“ pravděpodobně chlapec považuje pás s hvězdami – protože je dárku nejblíží, možná nepochopil, že předmětem hledání byl kocour. Matka by měla dítě více podporovat, nenutit ho, být více citlivá k jeho pocitům a vnímání, dítě by mělo prožívat milou chvíli. Bylo by třeba, aby si maminka s dítětem více povídala, tvořila příběh knihy.

Shrnutí z rozhovoru s rodičem chlapce č. 1

Otázky k rozhovoru jsou uvedeny v příloze č. 1.

Chlapci jsou 2 roky a 8 měsíců, je jedináček, jeho pohybový vývoj je v normě, zdravotně je v pořádku. Řečové schopnosti má dobré – spojuje slova, umí říkadla, písničky. Chlapec si nejraději hraje venku na písku a jezdí na tříkolce, doma staví – kostičky, magnetickou stavebnici a koleje. Zajímají ho „mašiny“, zvířata, zemědělská technika mašiny, vagóny, výlet, přeprava nákladu.

Hmatová kniha ho při prvním setkání zaujala, ale brzy ji odložil. Přehlížel stránky s kapsou, pravděpodobně neviděl, že je v kapsách něco ukryté, v knize si listoval, celou ji obracel, ptal se. Během doby, kdy měli k dispozici hmatovou knihu v rodině, se k ní vraceli, chlapec si knihu chtěl prohlížet vždy dle jeho slov „s maminkou“. Absence textu v knize není problém, protože takové knihy čtou často. Nyní chlapce dle maminky už více zajímají knihy klasické, hmatové knihy prohlížel v ranějším věku. Kniha je dle maminky vhodnější pro mladší věk, je krásně provedená a zpracovaná, ocenila by zdůraznění stránky s kapsou. Ťapky by bylo dobré udělat na suchý zip, přidat někde klasický zip. Děti by bavilo je odtrhnout a zas přilepit.

V rodině čtou chlapci pravidelně, několikrát za den, oblíbené má knihy o Mašince Tomášovi, Chaloupku na vršku, Budulínka.

8.2.2 Chlapec č. 2 (2 roky, 7 měsíců)

Analýza videozáznamu - videozáznam je uveden v příloze č. 2 jako Videozáznam_CH2 (trvání videozáznamu 2:26 min.)

Matka natáčí videozáznam sama, tím je ztížena interakce s dítětem, ale je dobře viditelné, že chlapec s ní prohlížel knihu již předtím. Ví, na co se maminka ptá, ví, jak ji má prohlížet a na některé momenty se zřejmě těší. Maminka se ptá otázkami: „Co to je?“, „Co to tam má být?“, „Není to ten dáreček?“, „Že by byl dáreček v ponožce?“. V druhé části videozáznamu je možno pozorovat, že se matka snaží k prohlížení knihy vyprávět příběh o hledání dárku. Napovídá dítěti, že „to“ ještě není „ten“ hledaný dárek a vybízí ho: „Hledej dál.“ Chlapce nejspíš zaujal had, doprovází se zvuky, slovně, pronese větu („Tady je ten dáreček!“), zkoumá knoflíky, dívá se na vyobrazeného „kluka“. Na závěr chlapec objeví dáreček: „Medvídek.“ Maminka radostně odpoví: „To je ten dáreček, medvídek.“ (Považují kocoura za medvídka.) Chlapec obrací strany knihy dopředu a maminka už jen dopoví, že: „Tam už vzadu na té knížce, tam jedou spolu domů.“

Dítěti zřejmě přináší kniha příjemný zážitek, matka mu je průvodcem v prohlížení knihy, pokládá mu otázky, rozvíjí zvědavost dítěte.

Shrnutí z rozhovoru s rodičem chlapce č. 2

Otázky k rozhovoru jsou uvedeny v příloze č. 1.

Chlapci jsou 2 roky a 7 měsíců, nemá žádné sourozence, jeho pohybový vývoj je v pořádku, mluví ve větách, opakuje říkadla. Nejraději si hraje s dřevěnou vláčkodráhou, jezdí na tříkolce, má rád traktory a vláčky. Při prvním setkání s hmatovou knihou byl zvědavý, co v ní najde a zaujala ho. Rád „prohrabává“ věci, proto je pro něj kniha ideální z tohoto hlediska. Kniha ho dlouhodobě nezaujme, má raději říkadla. Vracel se k ní ale opětovně. Nejprve chlapec chtěl, aby si maminka prohlížela knihu s ním a vyprávěla mu, potom už si v ní hledal sám. Názor maminky je, že kniha je určena spíše pro mladší děti, hmat je sice důležitý, ale chlapec už raději dělá něco obtížnějšího. Knížka je zpracována pěkně, je bezpečná. Klasické knihy čtou doma často, každý den, chlapec u nic vydrží celkem dlouho, pokud mu maminka čte, především říkadla.

8.2.3 Chlapec č. 3 (2 roky, 6 měsíců)

Analýza videozáznamu - videozáznam je uveden v příloze č. 2 jako Videozáznam_CH3 (trvání videozáznamu 6:31 min.)

Chlapec si knihu prohlíží s matkou na koberci v obývacím pokoji, hraje příjemná hudba z rádia. Knihu si nejdříve prohlédnou celou, dívají se, co dělá „kluk“ na obrázcích – maminka komentuje: „může hýbat ručičkami, viděls to?“, „usmívá se“. Potom si prohlíží celou knihu znovu. Maminka upozorňuje, že „kluk“ dostal dáreček, vtahuje syna do příběhu: „Pojď se podívat do dárečku.“ A dramatizuje: „a nenašel tam nic jiného než stopy“ (u toho rozvazuje stopy zavázané do balíčku na druhé straně). „Rozbalíš dáreček?“ Chlapec ukazuje do místnosti, tam kde měli vánoční stromeček, maminka na to reaguje přirozeně, že tam měli dárky na Vánoce. Ptá se: „Co to je?“, „Je to zvířátko, nebo není?“, „Jak dělá ryba?“ (udržuje kontinuitu hledání dárku). Maminka také hraje, že je překvapená, tím také chlapce vtahuje do příběhu a upoutává ke knize. Chlapec se směje, chytá ťapky a jiné součásti knihy, vyruší ho osoba natáčející videozáznam. Bojí se trochu hada a ztrácí pozornost. Maminka přirozeně reaguje na situaci

V druhé části videozáznamu si prohlíží knihu s chlapcem oba rodiče. Otec dodává chlapci odvahy, přikládá mu kukátko na oko, maminka ukazuje knihu. Chlapci se líbí součást knihy s knoflíky, rád by si jednotlivé součásti vzal a hrál si s nimi. Maminka reaguje na chlapcovy pocity, ukazuje mu kočku, zaujaly ho spíš tlapičky, možnost osahat je, vzít si je

do ruky. Hmatá v „rukávu svetru“. Matka si současně povídá s chlapcem: „Co to asi bude?“, „Patří stopy tomuhle zvířátku?“. V odpověď ukládá chlapec stopy kocourovi do rukávu – ano stopy patří tomuhle zvířátku. Otec pomáhá s manipulací s knihou. Chlapec dá najevo, že už ho zajímá jiná činnost, přejde k jiné hračce a začne si hrát s plechovou káčkou. Během pozorování bylo znát, že chlapec ještě moc nemluví, využívá hlavně posunky.

Shrnutí z rozhovoru s rodičem chlapce č. 3

Otázky k rozhovoru jsou uvedeny v příloze č. 1.

Chlapci jsou 2 roky a 6 měsíců, má opožděný psychomotorický vývoj, jinak je zdravý, zatím nemluví a používá posunky. Nejraději si hraje s vlaky, dřevěnou železnicí, bagry, traktory, LEGO Duplo. Kniha ho na prvním setkání zaujala, ale nevydržel u ní poprvé moc dlouho. Zajímal se spíše o našité „pacičky“. Má rád stroje (bagry, traktory, vlaky apod.) Na hmatové knize ho možná nezaujal tolik obsah, ale textura (použití různých materiálů) především lesklé nášivky v první kapse a knoflíky. Večer se k ní sám vrátil, ale když maminka sáhla pro telefon, že ho vyfotí, začal ho zajímat spíš ten telefon. Kniha je zajímavá, a kdyby ji viděla v obchodě, určitě bych ji pro 2 leté dítě brala - a přesto zaujala spíš ty dva starší (chlapec 6 let a dívka 9 let). Starší sestra si s ní hrála snad 30 minut. Hmatové zobrazení se zdá mamince dostačující. K hmatové knize se několikrát chlapec vrátil hodně i kvůli staršímu sourozenci, který si knihu prohlížel s ním. Chlapec otáčel stránky a sám si vytahoval věci či hledal v kapsách. Slovní doprovod ani řízenou činnost dospělého nevyžadoval, spíše ho takový zásah rušil. Absence textu mamince nevadila, dává to více prostoru k vlastnímu vyprávění, ale dítě takový doprovod nevyžadovalo. Rozvíjení hmatu považuje za důležité. Hmatová kniha je vhodná jak pro daný věk, tak pro starší sourozence. Zpracování je pro dítě kvalitní a bezpečné, s nápadem je maminka spokojena.

Doma si čtou často, knížky z edice „Moje první kniha“ s tématy: čísla, barvy, tělo, traktory, vlaky apod. Neprohlíží tyto knihy denně, ale vrací se k nim často.

8.3 Analýza videozáznamů – skupina dívek

8.3.1 Dívka č. 1 (2 roky, 4 měsíce)

Analýza videozáznamu - je uveden v příloze č. 2 jako Videozáznam_D1 (trvání videozáznamu 9:28 min.)

Matka s dcerou sedí spolu na podlaze v obývacím pokoji, hmatovou knihu si s nimi prohlíží také kocour.

Matka dívku zaujme – „Co to je tohle?“, vyjadřuje, že je také zvědavá barvou hlasu, a že si budou knihu prohlížet společně – „Podíváme se...“

Dívka odpovídá na otázky, že vidí dárek, atp. Matka využila moment překvapení, dělá, že je také překvapená – „Co to tady asi je?“ Dívka na to má přijít, líbí se jí, jak se hvězdy a slunce atd. lesknou a jak šustí. Nechce si knihu prohlížet dál, chtěla by se k tomu vrátit, ale maminka jí ukazuje dál. Upozorňuje dívku na postavu „kluka“, prostřednictvím této postavy připoutá maminka pozornost ke knize. Matka propojuje předměty z knihy s tím co běžně dělají „Navlékáme knoflíky...“, „Kam dáváme knoflíky...“ Matka vyjadřuje těšení: „Tady je asi konečně ten dárek!“. Nezáměrně probíhá propojení modelu kočky se živou kočkou. Kočku nazývají spolu „čičí“ nebo „čičik“. Matka se ptá: „Dáš klukovi „čičika“, potulí se?“ Navozuje tím, že hračka je živá bytost, že by se ke kocourovi měla chovat pěkně, opět situaci prováže s reálným životem. Matka se ptá: „Čím jedou s kocourem...?“ Nabídne dívce, jestli si chce knihu prohlédnout ještě jednou sama. Dívka se vrátí k pásu s nebeskými symboly, k hadovi...opakuje činnosti, které jí ukázala matka. Matka tvořivě reaguje na situaci a nabízí další činnosti: „Kočka může do pelíšku...dáme jí peřinku“, dívka reaguje, že kočku dají „klukovi“. Hraje kocour na bubáka? „Ne spinká“...

„Prohlížení“ knihy s maminkou dívce přináší příjemný zážitek, maminka se soustředí na dítě a jeho pocity a povídá si s ním, rozvíjí situace do běžného denního života.

Shrnutí z rozhovoru s rodičem dívky č. 1

Otázky k rozhovoru jsou uvedeny v příloze č. 1.

Dívce jsou 2 roky a 4 měsíce, má sourozence (bratr 10 let, ve střídavé péči), doma mají dvě kočky, pohybově je na tom dobře, mluví, opakuje slova, užívá svou řeč a i spojuje – např.

„Kde je táta?“, říká poslední slovo z říkadla. Ráda „vaří“ – hraje si s kuchyňkou, má ráda motorku – odrážedlo, trampolínu, prolízačky, velmi ráda maluje a kreslí, oblíbené jsou didaktické hry, má ráda interaktivní knihy s vymyšlením příběhu, hledá v nich věci (wimmelbuch - Rotraut Susanne Bernerová – Podzim, kniha „Skříp, Škráb, Píp a Žbluňk od Kitty Crowther, O jabloňce od Petišky), čtou si pravidelně před spaním, ráda se dívá na TV na pohádky (asi 3x za den).

Knihy dívku zaujaly, prohlížela si je s maminkou i sama. Hmatová kniha umožňuje rozvoj, ještě by šlo asi více rozvíjet hmat – např. čůčkou, kukuřicí, cizrnou, korálky – zašitými v pytlíku a vloženými v kapsičkách knihy. Tématem je kniha poutavá, dívka má ráda panenky, kočky, autobus. S knihou si hrála tři dny, pak ji už tolik nezajímala, proto by bylo dobré knihu vytáhnout jen občas, za odměnu. Nebo mít jinou na každé roční období, atp. S absencí textu nebyl problém, s knihou si hrála tak, jak chtěla, maminka ji doplňovala. Hmatová kniha by byla zajímavá jako součást nějaké akce třeba v MŠ, kdy by byla občas k dispozici, třeba týden a pak zase jiná... Kniha je bezpečná, mohla by asi rok vydržet.

8.3.2 Dívka č. 2 (2 roky, 1 měsíc)

Analýza videozáznamu - je uveden v příloze č. 2 jako Videozáznam_D2 (trvání videozáznamu 14:59 min.)

Matka sedí na pohovce v kuchyni, dívka přišla prohlédnout si zvědavě k ní, „co to asi ta maminka má“. Říká dívce „hele kluk a co to asi má – dárek, nic tam není“. Maminka dělá, že něco jakoby najde – „hele a má“... Dívka zkoumá a směje se. Matka projevuje nadšení, dívka s ní, používá přirovnání a tím rozvíjí fantazii (je to jako bonbón, jako pomeranč), tím dává dívce návod, že má taky říkat, co to asi je, nemusí se bát, že udělá chybu. Zjednodušuje, že vidí nebe, navádí dívku k manipulaci přirozeně – strč to tam, namuchlej... Ptá se „Co to je?, „Co je tam?“, ukazuje dívce, že kukátko jde dát na oko, dívka dává kukátko na oko mamince, je to humorná situace. Dívka odpovídá, že vidí rybu, hraje s maminkou hru na schovávanou a schovává věci z knížky. Maminka užije úryvek z říkanky „Had leze z díry, vystrkuje kníry...“, pracuje s postavou „kluka“ – říká dívce „nos – co tam má“. Je citlivá vůči pocitům dívky, že hada nemá ráda... Používají vlastní rodinný slovník a zjednodušují: „nende – nejde“, „čičí – kočka“, „baf – pes“. Dívka projektuje na kočku svoji snahu o zvládnutí sebeobsluhy zřejmě – „čičí čůrá“, říká, že dělá „mňau“ a dává kočku do kočárku, protože si tak v běžné situaci ráda hraje.. Dívka

z legrace „zlobí“ s kočkou matku, ta jí ukazuje, že „čiče se dělá malá“ – ukazuje jí vztah ke zvířeti jako k živé bytosti, stejné je to u postavy „kluka“ – je to „mimi“ podle dívky atp. Matka vytváří dívce vtipné situace, neúkoluje ji, doprovází ji slovně, vypadá to, že prožívají milou společnou chvíli, nenapomíná dívku, převádí ji na jinou situaci, není zde nervozita, nevnučuje. Matka je pro dítě jako satelit, a to se kolem ní pohybuje a společně objevují.

Shrnutí z rozhovoru s rodičem dívky č. 2

Otázky k rozhovoru jsou uvedeny v příloze č. 1.

Dívce jsou 2 roky a 1 měsíc, má dva starší sourozence bratra (10 let) a sestru (8 let), pohybově je v normě, mluví v jednoduchých větách, spojuje slova, z říkadel dopoví zbývající slova – např. mámo, táto, myš. Ráda přesypá věci, zajímá ji péče o dítě - má ráda kočárek a miminko, ráda míchá a hraje si na vaření, se zvířátky (v domácnosti jsou psi a statek s krávy). Čtou si nepravidelně (Krték, Lada, Perníková chaloupka – prostorové leporelo, O berušce – velké leporelo s plastovou jezdící beruškou a dráhou pro ni), moc si doma nepouští ani pohádky (večerníček).

Do knihy se dívka chtěla podívat sama, pozitivně na ni reagovala, brala si knihu do ruky sama, ale není to časté, je nutná spolupráce s rodičem. (Knihu by bylo dobré na čas schovat a pak zase vytáhnout.) Dítě knihu slovně doprovází, hmatá, obrací listy, roznáší ťapky, schovává, dělá legraci, chová kocourka, houpe knihou. Kniha není nutná s textem, člověk si může sám vymyslet. Kniha je podle maminky vhodná tak „na hranu“ věku, spíš pro mladší děti, tak 1,5 – 2 roky. V knize by mohlo být víc materiálů, i co se týče druhů textilu (různorodá textura, ne jen plst). Pro tlapky by byl vhodný suchý zip – příběh by potom šel „vytáhnout“ z knihy – např. nalepit si cestu do kuchyně, schovat tam kocoura, nalepit ťapky na sebe. S kvalitou knihy byla maminka spokojena, je bezpečná, šel by rozvinout příběh.

8.3.3 Dívka č. 3 (2 roky, 8 měsíců)

Analýza videozáznamu - je uveden v příloze č. 2 jako Videozáznam_D2 (trvání videozáznamu 14:59 min.)

Matka s dcerou spolu sedí u kuchyňského stolu. Matka si s dcerou nad knihou povídá: „Co to je za knížku? Podíváme se dovnitř? Je tam kluk a má dáreček.“ Dívka u toho mamince

odpovídá přikyvováním a vrtěním hlavou. Matka vytváří svým vyprávěním drobný příběh ke knize. Ptá se: „Kam kluk schoval ten dáreček, myslíš, že je tady v kapse?“ To už je dívka nalákána, aby se do kapes podívala, aby v nich něco hledala. Matka prožívá knihu spolu s dcerou: „Jé, co to je?“, vytváří dojem, že obě něco hledají, že to je společné. „Je to stopa od našeho pejska?“ ptá se. Tím propojuje reálný svět, ve kterém se dívka pohybuje s hmatovou knihou. Matka upozorňuje na „kluka“, že hledá. Dívku zaujme had, prohmatává ho a vydává u toho zvuk hada: „SSSS“. Knoflíky – odpověděla mamince, že jí nezaujaly. Matka prohlíží s dcerou dál: A co tam máme v rukávu: „Tlapičky, čtyři tlapičky a kdo tam nechal ty tlapičky.“ Umísťují spolu tlapky na plstěný podklad hmatové knihy, což dívku zaujalo. Kdo má čtyři tlapičky? Dívka odpovídá, že ona má čtyři tlapičky. Objeví spolu pak kočičku, dívka si ji drží v rukách a mňouká jako kočka. Kočku dívka dle svého nápadu umístila do kapsy. Maminka to komentuje a nechá dceru, aby vyvinula vlastní aktivitu. Dál se ptá, co je na poslední straně – dívka zmenšené postavy z knihy pozná. Dá najevo, že už si nechce prohlížet odchodem od stolu. Ale na videozáznamu je vidět, že se ke hmatové knize znovu vrátila, prohlíží si knihu sama, ale maminka ji upozorňuje na některé nové věci. Dívka si sama vytahuje to, co ji při předchozím prohlížení zaujalo – prozkoumává hada (všímá si, že má jazyk – dívce není tak dobře rozumět, ale maminka ji pochopí), dává „klukovi“ tlapičku na obličej a drží si u toho plstěného kocourka – kočku v ruce. Maminka ji nabádá, aby se ke „klukovi“ chovala hezky, že se to nedělá. Prohlízejí si obličej „kluka“ a vyjmenovávají si jeho součásti. Dívka nepozná, že žlutooranžová část na hlavě „kluka“ jsou vlasy. Maminka jejich barvu přirovná k mrkvičce. Dívka se dívá se kukátkem, „dělá“ si „žluté očičko“. Na to maminka reaguje, ale neustále se ještě doptává na rybičky. Zde již dívka ztrácí pozornost a odchází od stolu.

Shrnutí z rozhovoru s rodičem dívky č. 3

Otázky k rozhovoru jsou uvedeny v příloze č. 1.

Dívce jsou 2 roky a 8 měsíců, má starší a mladší sestru. Pohybové schopnosti má v normě, mluví ve větách, říká samostatná slova, má také svoji řeč. Nejraději si hraje s kostkami, Lego duplem, v kuchyňce a staví a rozebírá. Má ráda překvapení a zvířátka. Doma si čtou

příběhy – např. 5 řádků textu na jeden obrázek, kartonové knihy, leporela (Kamilka a zvířátka, Krtek – leporela).

Hmatová kniha ji na první pohled zaujala, zkoumala, co tam je. Mamince připadá, že kniha dítě nerozvíjí tolik hmatově, jako spíš motoricky – pohybově. Líbí se jí, že v kapsičkách je překvapení, je dobré, že to je našité, protože předměty z knihy dítě neroznáší, kniha už by pak nikdy nebyla kompletní, protože by věci byly po celé domácnosti. Zdá se jí, že dívku kluk našitý na stranách knihy tolik nezaujal, že tam je trochu zbytečný. Během doby, kdy měli hmatovou knihu k dispozici, se k ní opětovně vraceli i se sourozenci. Dívka si knihu ráda a sama brala, obracela ji, listovala v ní, doprovázela to slovně a zvuky. Nevadí, že je kniha bez textu, ale je dobré, když rodič – vypravěč dopředu ví, že kniha je o tom, jak kluk dostal dárek, který se mu ztratil, pak už se vše dá vymyslet a improvizovat. Hmatová kniha nabízí bezpečnou aktivitu. Mamince se zdá, že by bylo potřeba více rozvinout aktivitu kluka – třeba přidat emoce – je smutný, naštvaný, brečí...bylo by dobré doplnit více hmatového materiálu – zajímavého pro hmat. Knihu by šlo uzpůsobit i pro kluka, místo tlapek by ji doprovázely třeba otisky kol a na závěr by našel traktor.

8.4 Shrnutí z pozorování

Z pozorování je možné vidět, že mezi dětmi jsou v tomto věku velké individuální rozdíly. Každé dítě zvládá jinak řeč, každé dítě má na jiné úrovni míru samostatnosti, jsou více viditelné povahové zvláštnosti, přístup rodičů k výchově, roli hraje sourozenectví. A je také patrný rozdíl mezi pohlavími.

Pouze s jediným dítětem si prohlížel knihu otec ve spolupráci s matkou. V ostatních případech se vždy jednalo o matky.

U chlapců byla pozorovatelná menší zaujatost tématem hmatové knihy, orientace spíše na její funkčnost. U dívek je pozorovatelné větší zaujetí. Velkou roli zde hraje přístup rodičů. U matek chlapců je vidět, jak na syny více tlačí, aby zvládli situaci sami, že se nesmí bát. Kvalita interakce v pozorovaných videozáznamech mezi chlapci a matkami je však také ovlivněna tím, že dvě matky si s dítětem knihu fyzicky neprohlížely, ale verbálně usměrňovaly dítě, případně vyprávěly. Matky dívek více vyprávěly, více si s dívkami povídaly.

Je možné sledovat dva přístupy rodičů ke chvílce strávené s knihou. V jednom přístupu je vidět zaměření na jednotlivé předměty v hmatové knize, v druhém přístupu je možno pozorovat větší důraz na hledání příběhu. Někteří rodiče také více dbali na to, aby dítě knihu nezničilo, než aby těžili z dětské přirozenosti a dětských nápadů. Jiní rodiče měli více snahy začlenit toto chování (kdy se dítě snaží za něco urputně tahat) do hry s knihou a pak k takovým situacím ani nedocházelo.

V odlišných přístupech k dítěti je vidět, že se vyplatí si skutečně na dítě udělat čas a s hmatovou knihou si s ním v klidu sednout, vyprávět si a hrát si s ním. Závisí však také na tom, jak se kniha prohlíží samotnému rodiči, zda v ní našel zálibu. Potom je samo schopné si knihu prohlížet daleko soustředěněji, protože ji lépe chápe, má v sobě už zaznamenaný prvotní kladný zážitek s rodičem.

Někdy je také pozorovatelné, že s knihou manipuluje více rodič, když dítěti knihu ukazuje a dítě se pak knihy méně dotýká. Přesto přese všechno, je vidět že možnost dotknout se některých součástí knihy může vyvolat prožitek (strach z hada, strach strčit ruku do „rukávu svetru“, radost při dotýkání se lesklých „nebeských symbolů“, třesení knoflíky, snaha získat dárek, pochování kočky/kocoura). Množství času stráveného nad hmatovou knihou také záviselo na kvalitě interakce rodiče s dítětem. Možnost uchopit knihu bez textu „po svém“ nemusí každému vyhovovat a každý nemusí být schopen využít její potenciál.

8.5 Závěrečné shrnutí odpovědí z rozhovorů

V této podkapitole budou shrnuty nejčastější odpovědi rodičů na jednotlivé otázky. (Otázky k rozhovoru jsou uvedeny v příloze č. 1. – rozhovor je v příloze uveden formou dotazníku s instrukcemi k videonahrávce. Většina rozhovorů však byla vedena osobně.)

S čím si děti od 2 do 3 let nejraději hrají, oblíbená činnost

U chlapců se v odpovědích rodičů objevovaly hračky jako vláčky a koleje, magnetická stavebnice, kostky, tříkolka, bagr, traktor, lego duplo, hra s pískem.

Dívky dle rodičů preferují kostky, lego duplo, kuchyňku, panenky - miminka, kočárek, odražedlo, trampolína, prolézačka, didaktické a interaktivní hry, vymyšlení příběhů, hledání věcí, přesypání, přelévání, míchání, hledání věcí.

Z odpovědí se dá vyčíst, že si dívky i chlapci rádi hrají s legem duplem a kostkami, mají rádi pohyb – ať už na odražedle, nebo tříkolce. V odpovědích rodičů dívek je vidět větší preference her s materiálem, hry jsou více zaměřené na tvořivost a komunikaci. U chlapců je možno pozorovat zaměření na techniku.

Reakce na první setkání s hmatovou knihou

U rodičů chlapců se v odpovědích objevuje – „zaujala ho, ale brzy ji odložil“, „zaujala ho, ale nevydržel u ní moc dlouho“, „zaujala ho pouze určitá součást (tlapičky)“, „byl zvědavý, co v knize najde“.

Rodiče dívek odpovídali na tuto otázku: „Kniha zaujala, prohlíží si s mámou i sama“, „chtěla se podívat“, „brala ji pozitivně“, „zkoumala, co tam je“.

Je zřejmé, že chlapce hmatová kniha nezaujala tolik, jako dívky, prohlíželi ji celkově kratší dobu, je pravděpodobné, že téma knihy bylo pro chlapce málo technické. Dívky bývají v tomto věku již více vyzrálé než chlapci, je pravděpodobné, že proto udržely delší pozornost.

Hodnocení možností prohlížení, které hmatová kniha umožňuje

Zde jsou odpovědi rodičů chlapců: „přehlížel stránky s kapsou – nevěděl, že v nich něco je“, „rád prohrabává věci, je to ideální“, „možnost prohlížení je dostačující“, „nezaujal tolik obsah, ale textura (použití různých materiálů) především lesklé nášivky v první kapse a knoflíky“

Odpovědi rodičů dívek: „kniha není tolik rozvíjející hmatově, spíš motoricky“, „dobré je překvapení v kapsičkách“, „je dobře, že jsou součásti našité, dítě je nerozliší“, „hmatově by šla kniha více rozvinout, mělo by v ní být více povrchů, různého textilu“, „kniha hmatově rozvíjí, bylo by dobré zašít do pytlíků více materiálů“, „postava „kluka“ je dobrá jako průvodce“.

Zde je vidět, že rodiče dívek k hmatové knize přistupují praktičtěji, více uvažují o tvořivosti a poznání, které může kniha dítěti nabízet. Důvod bude zřejmě spočívat v rozdílnosti rodičovského přístupu k chlapcům a k dívkám. S chlapci se jedná více stylem: „nesmíš se bát, odvahu do toho... je zde důraz na samostatnost, ale dítě tím přichází o část interakce s rodičem“, „dívkám se více vysvětluje, povídá se s nimi“. Dále je pak jasná inklinace chlapců k technice. Toto však nebylo v bakalářské práci zkoumáno, jedná se jen o dojem autorky.

Zajímavost tématu v hmatové knize, oblíbená témata dětí

Chlapce zajímá zemědělská technika – traktory, bagry, dále vlaky, auta, říkadla, zajímají je technická témata. Téma v knize chlapce nezaujme dlouhodobě.

Rodiče dívek hodnotí téma hmatové knihy jako zajímavé. Dobře hodnotí přítomnost překvapení v knize, jedna matka sdělila, že dívku tolik nezaujal „kluk“ na obrázku. Jako oblíbená témata dívek se v odpovědích objevují zvířata, panenky – péče o dítě, autobus-dopravní prostředky.

Čtení klasických knih, sledování TV pořadů

Rodiče chlapců odpovídali, že čtou dětem pravidelně, dokonce několikrát za den, či jedna maminka odpověděla, že čtou nárazově. Mezi oblíbenými knihami se objevoval „Budulínek“, „Mašinka Tomáš“, „Chaloupka na vršku“, různá říkadla, knížky z edice „Moje první kniha“ – čísla, barvy, traktory, tělo. TV pořady sledují – ranní pohádky v TV, večerníček, nebo stažené na PC.

Dívkám rodiče také čtou, dva pravidelně, jeden nepravidelně. Dívají se na TV dětské pořady, délka sledování se liší, někteří uvádějí jen večerníčky, jiní až 1,5 hod/den. Objevují se odpovědi jako: vydrží čtený příběh – 5 řádků na obrázek, čtení leporel. Oblíbené knihy jsou „Krtček“, „Kamilka a zvířátka“, „O jabloňce“, „Skříp, Škráb, Píp a Žbluňk“, „Perníková chaloupka“, „O berušce“.

Opětovné prohlížení hmatové knihy

Dívky i chlapci se ke knize vraceli, někteří u knihy nevydrželi tak dlouho, zajímala je jen určitý počet dní (3-4 dny). Kniha zaujala i sourozence dětí (starší).

Spontánní zájem o hmatovou knihu

Jeden chlapec si knihu rád prohlížel se svou starší sestrou, jedna matka uvádí, že si chlapec knihu chtěl prohlížet pouze s ní, další matka uvádí, že si chlapec rád prohlížel v knize sám. Dívky – jedna matka uvedla, že je nutná spolupráce s rodičem, další uvedly, že dívky si prohlížely knihu samy.

Reakce dítěte na hmatovou knihu

Chlapci – ptali se, chtěli si prohlížet s maminkou, vyžadovali vyprávění, hledali, otáčeli, jednoho chlapce slovní doprovod maminky rušil od prohlížení.

Dívky – vyžadování spolupráce s rodičem, slovní doprovod, hmatání, obracení, hraje si s kocourem, vytahuje si, co chce.

Hovor rodiče s dítětem nad hmatovou knihou - problém s absencí textu

Chlapci – rodiče chlapců s absencí textu neměli problém.

Dívky – jedna maminka ocenila, že jí byl sdělen námět hledání dárku, další matky v absenci textu neviděly problém

Hodnocení dostupnosti hmatových knih na trhu, důležitost rozvíjení hmatu

U chlapců se objevují tyto odpovědi – využívali tyto knihy v ranějším věku, hodí se pro mladší děti, hmat je pro děti důležitý, je lepší dělat něco obtížnějšího.

Hodnocení rodičů dívek – hmatových knih, ale nekvalitních, hmatová kniha je dobrá jako prostředek – ale není to jen o motorice, chce to příběh a širokou škálu hmatových vjemů hmat není stěžejní – dle zajímavosti tématu chtějí knihu pořád dokola

Vhodnost hmatové knihy pro daný věk (2-3 roky), doporučení, jak knihu vylepšit

Chlapci – jeden rodič uvádí, že kniha je vhodná (i pro starší sourozence), další dva rodiče, že je pro mladší děti.

Dívky – hmatová kniha je vhodná na hranu věku (1, 5 – 2 roky), zajímavá by byla jako akce v MŠ – přítomnost hmatové knihy tam vhodná, bylo by vhodné použít víc druhů textilních materiálů a příběh vytáhnout z knihy – suchý zip na tlapkách a pracovat se stopami – tvořit cestu, rozvinout postavu „kluka“ – emoce (smutek, rozzlobenost)

Spokojenost s kvalitou zpracování hmatové knihy

Chlapci – hmatová kniha je zpracována kvalitně, bezpečně

Dívky – bezpečné, kvalitní, kniha by mohla rok fungovat

Další postřehy, nápady, návrhy

Pro kluka dát do kapes třeba traktor – možnost uzpůsobit téma, mohla by být i větší (A4), použít různá témata hmatových knih

8.6 Doporučení pro práci s hmatovou knihou

Hmatová kniha rozvíjí vizuální a verbální komunikaci. Je možné se zaměřit na jednotlivé prvky. Způsoby verbální komunikace jsou různé – je možno ukazovat na objekty, ptát se po objektech v knize, hledat objekt, vysvětlovat vlastnosti objektů, přidávat zvukové prvky (kočka dělá mňau, had ssss...). Je možné také v knize „hledat“ příběh, rozvíjet tak koncentraci, soustředit se na hledání správného objektu – dárku, udržení pozornosti na návodě – tlapkách, hledání nápovědy. Dítě s dospělým mají možnost vytvořit si otázku (hypotézu): „co v dárku asi mělo být?“. Dospělý musí nejdříve poskytovat oporu fyzickou přítomností, mimickou, gestickou a slovní komunikací. Dítě se učí udržet pozornost, být trpělivé, objevovat nové neznámé věci, kniha ho nutí také k aktivitě – ke slovní komunikaci, i ke gestické a mimické komunikaci, rozvíjí představivost, pochopení pojmu dárek. Kniha pomáhá rozvíjet příběh a vyprávění – mladší děti se učí chápat jednotlivé předměty, starší už chápou, že tam může být příběh, řešit proč se něco stalo, jak by se postava mohla chovat, můžou si pomocí knihy dramatizovat, hrát hru. Pokud je dítě kvalitně provedeno při seznámení s hmatovou knihou dospělým, dovede si pak v ní už pěkně hledat samo, pamatuje si první zážitek a připomíná si ho.

8.6.1 Využití hmatové knihy k rozvíjení čtenářské pregramotnosti

Hmatová kniha rozvíjí poznání – pochopení konceptu, pomáhá vytvořit si představu o reálné podobě předmětů, je na pomezí mezi klasickou plošnou knihou a světem reality. Modely předmětů z knihy vystupují do skutečnosti. Zprostředkovává reálný prožitek.

Hmatová kniha rozvíjí vyprávění, je v ní obsažena krátká událost s pointou.

Výběr toho, co bude s dítětem objevovat, zůstane na „čtenáři“ – rodiči, umožňuje to knihu adaptovat v každém vývojovém stádiu. Hmatová kniha poskytuje dostatek prostoru pro vlastní spontánní aktivitu dítěte. Je možné se soustředit na předměty, postavu, nebo příběh.

8.6.2 Role dítěte a role dospělého průvodce hmatovou knihou

Rodič řídí slovní komunikaci, ukazuje knihu dítěti, pomáhá dítěti se zapojovat. Děti se sami mohou stát vypravěči a příběh rozvíjet. Role dospělého by měla být kreativnější a aktivnější, než při klasickém čtení. Rodič do vyprávění dává sám sebe, působí na dítě stimulačně a aktivizačně, může s ním plnohodnotně trávit čas. Rodiče by měli vstup dítěte k hmatové knize usnadnit, kniha by neměla být východiskem z nouze (nemáme na tebe čas, zabav se).

8.6.3 Hmatová kniha a vztah ke klasickým knihám

Dítě myslí na figurku zvířátka a na „kluka“ vystupujícího v knize jako na kamaráda. Děti si takto mohou oblíbit například i obrázky tištěné na papíru, ale tím, že zde mohou vzít postavičku do ruky, nebo si ji ohmatat, je sepětí větší. Není jisté, jestli děti chápou hmatovou knihu jako knihu, nebo jako hračku, v tomto věku nám ještě nejsou schopné to sdělit. Chápou ale, že se jedná o něco jiného. Nejedná se pouze o hmatový předmět (obrázek) v knize, ale o to, jakou představu si k němu dítě vytvoří, co si k němu přidá. Tvor (kočka, had, „kluk“) může být v představě jako živé – hýbe se, vydává zvuky. Toto provokuje dítě k pohybu. Současný vývoj produkce knih je zřejmý: kniha je vytvořena jako výzva ke hře, protože začíná být čím dál těžší, aby klasická kniha v současném světě upoutala.

8.6.4 Doporučení pro práci s hmatovou knihou

Na základě realizovaného empirického šetření a vyhodnocení získaných dat je možno formulovat doporučení pro práci s hmatovou knihou:

- Při vyprávění vycházet z toho, co dítě umí a co ho zajímá
- Doplnit situací z reality
- Rozvíjet fantazii vhodnými přirovnáními

- Pracovat s tajemstvím a překvapením, vhodně vytvářet atmosféru, schovávat předměty
- Dramatizovat postavy
- Reagovat na pocity dítěte
- Podporovat hru s knihou – nechat dítě rozvíjet, to co ono samo chce
- Ukazovat dítěti prstem a sám na sobě
- Oceňovat, pokud dítě samo něco vymyslí

9 Diskuse

Tvorba autorské hmatové knihy

Rozhodování pro téma hmatové knihy bylo ovlivněno především záměrem knihu umožňující aktivitu dítěte, zároveň obsahující jednoduchý příběh a humornou situaci, která by dítě zaujala. Na základě získaných komunikačních dovedností je dobré pro dítě vytvářet jednoduché humorné situace (chybně označíme již známé situace, dítě se raduje, že ono ví, upevňuje, to co zná, příklad z literatury pro děti - Ema Naopak (Woldová, 1986).

Návrh měl vycházet z aktivit dítěti blízkých, téma se mělo týkat věcí, se kterými se běžně setkává. Dítě lépe akceptuje příběh, pokud je v něm postava, se kterou by se mohlo ztotožnit. Hlavní postavou v hmatové knize je chlapec se stylizovanými rysy a kocour, zvíře, se kterým se dítě běžně setká. Postava kocoura je součástí mnoha dětských knih a dítě rádo nachází něco, co je mu známé a čeho se nemusí bát. Nejprve autorka uvažovala nad edukativní formou knihy, kdy hlavní postavy – chlapec a kocour měli spolu vařit, prostírat, umývat nádobí (první návrhy jsou zdokumentovány v příloze č. 3). Bylo obtížné převést do hmatové podoby potraviny (např. brambor atp.), proto bylo uvažováno o jiném tématu.

Inspirace

Autorka si všimla oblíbenosti knihy „O malé Aničce“ švédských autorů Inger a Lasse Sandberových (1988) u syna. Tato kniha využívá zjednodušeného, přesto poetického zobrazení a geniálním způsobem propojuje obrázek s textem. Děj knihy je velmi jednoduchý, ale umí vtáhnout čtenáře do děje. Vzájemná interakce při předčítání umí rozesmát dítě i toho, kdo mu knihu zrovna čte. V knize jsou tři příběhy „Anička si hraje s míči“, „Anička přendává věci“ a „Aniččin vánoční dárek“. Poslední příběh se ukázal jako nejlépe převeditelný do hmatové formy. Nebylo usilováno o věrnou nápodobu, jedná se pouze o inspiraci nápadem. Tématem příběhu „Aniččin vánoční dárek“ je hledání ztraceného dárku. Dárek jí pomáhá hledat její strýček a Anička s jeho pomocí nachází mnoho nesmyslných předmětů, přičemž čtenář stále neví, co bylo skutečně v dárku zabalené a zažívá momenty překvapení (někdy docela humorné a vyvolávající fantazii). Úskalím tohoto příběhu pro daný věk 2-3 roky je, že dítě ještě nemá schopnost představit

si, předjímat, co by asi v dárku mohlo být. Pod pojmem dárek si představí „balíček“, ale už ne, to co by v něm mohlo být. Při nacházení nesmyslných předmětů na „dárek“ zapomene a užívá si krásy nalezených věcí v daném okamžiku, nevidí jasnou souvislost a nenapadne ho, že předměty jsou nesmyslné, že nemohly být zabalené v dárku. Ale přesto byl příběh vybrán právě pro práci s překvapením, hledáním předmětů.

Při mapování na českém trhu dostupných hmatových knih byla zpočátku autorka překvapena jejich různorodostí, termín hmatová kniha není ustálený. Název hmatová kniha bývá nejčastěji využíván v souvislosti s knihami pro nevidomé, ale na tyto knihy jsou vzhledem k jejich účelu kladeny odlišné požadavky. Dále jsou zde knihy z knižních nakladatelství s hmatovými prvky, šité a plastové knihy výrobců hraček. Samostatnou skupinou jsou šité autorské knihy, trendem jsou v současnosti tzv. activity book, nebo-li quiet book, vyhledatelné také jako tactile books.

Návrhy

První návrhy (některé příklady příloze č. 3) na hmatovou knihu si autorka kreslila na papír křídovou tužkou, později je malovala temperou, protože krátce uvažovala i o tisku alternativní knihy na tvrdý papír, aby vypadala jako leporelo, od tohoto nápadu však bylo upuštěno. Hlavním požadavkem bylo, aby hmatová kniha byla bezpečná, proto bylo nutné se vyvarovat použití příliš drobného materiálu, nebo ostrých předmětů. Pro praktickou možnost zpracování autorka zvolila plst a plstění vlny jehlou. Plst je našita na pryžových plátech, jejichž barva se na každé straně mění. Barevnost jednotlivých stran neměla být výrazná, kromě obálky, protože postava „kluka“ v knize má hledat dárek v kapsách, které jsou na jednotlivých stranách. Právě kapsy obsahují „zajímavý“ materiál, který dítě má hmatat. Bylo uvažováno i o tom, že by tento materiál mohl být variabilní, že by si do kapes každé dítě (nebo rodič) mohlo schovat to, co by samo chtělo. Tento nápad byl však zavržen, protože by se kniha v průběhu testování příliš měnila. Variantou na „vystoupení“ příběhu z knihy jsou proto plstěné tlapky, které se dají umístit na různá místa (sice nakonec bez suchého zipu, na což bylo několikrát upozorněno rodiči, že by se jednalo o praktičtější řešení). V jednotlivých kapsách jsou tyto „předměty“: pás s nebeskými symboly z kovové

folie, „akvárium“ s rybičkami, plstěný had s plastovými očima, a našitý pás plastovými knoflíky. Na konci knihy najde dítě společně kocoura v „rukávu svetru“ a na zadní straně obalu knihy už spolu „kluk“ a kocour ujíždějí autobusem.

S odstupem času je možné říci, že do hmatové knihy mohly být zvoleny materiály s různorodější strukturou, dále že by bylo možné použít rozmanité materiály na „náplň kapes“. Co se týká hmatového rozvoje, bylo uvažováno více o hmatovém citění prostoru, což je spíše takové „sochařské“ uvažování o hmatových možnostech, méně bylo dbáno na rozvíjení jemných hmatových vjemů. Zobrazení a způsob zpracování však byl zvolen tak, aby bylo možné částečně respektovat inspiraci v příběhu „Aniččin vánoční dárek“. S dárkem si děti často asociovali nedávno prožité Vánoce (testování probíhalo v únoru a březnu 2017). Děti znervózňovaly některé prvky, které byly přišité a některé, které byly volné, možná by bylo příště opravdu lepší zvolit suchý zip. Bylo však zamýšleno, aby předměty držely na svém místě z důvodu částečné návaznosti na příběh. Také „prázdný obal“ od „dárku“ na druhé straně by mohl být větší, aby se do něj případně dalo něco opět zabalit. Hlavní postava „kluk“ by mohl více vyjadřovat emoce, díky tomu by byl jistě příběh plastičtější.

Zhodnocení možných úskalí

Hmatová kniha se většinou používá pro mladší děti. Plastové a šité knihy bývají v závislosti na způsobu zpracování materiálu použitelné z hlediska bezpečnosti od narození dítěte. Většina rodin je na takové knihy zvyklá a má jich v domácnosti pro dítě hned několik. Více rodičů označilo testovanou hmatovou knihu vhodnou spíše pro mladší děti, nebo pro hraniční věk 1,5 – 2 roky. Jedna matka dokonce vyjádřila názor, že kniha je velice vhodná i pro starší sourozence, kteří si s ní byli schopni hrát i 30 minut. Dle názoru autorky hmatové knihy záleží spíše na způsobu komunikace nad knihou, na schopnosti udržet pozornost a velmi důležité je i líbení/nelíbení zobrazení, roli hraje také zvolené téma. Je možné, že téma zaujalo více dívky, ale také, že dívky v tomto věku udrží delší dobu pozornost. Není také jisté, zda děti chápou hmatovou knihu spíše jako hračku, nebo jako knihu k prohlížení, protože ve svém věku to příliš nerozlišují. Hmatová kniha je na pomezí těchto dvou kategorií, je přechodem mezi plošným světem knih a světem reálných předmětů. Zdá se, že děti spíše přistupují k hmatové knize jako k hračce, chtěly by ji tahat,

obracet, mačkat. Proti tomu dospělí mají ke hmatové knize přístup více jako ke knize, dávají pozor, aby se nepoškodila atp.

Hmatová kniha v použité podobě pravděpodobně nikdy nebude předmětem masové komerční produkce, protože by byla příliš drahá. Zdá se však, že i přes nadprodukcí hmatových knih má drobný autorský počin smysl, protože může přispět ke změně vnímání hodnot, které nám přináší běžně dostupná hmatová kniha.

Hmatová kniha rozvíjí interakci dítěte s dospělým, nabízí prostor k vyprávění, prostor k možnosti tvořit příběh. Skrze hmatový vjem je dítě zaujato, má možnost se ptát, odpovídat, je aktivní. Proto je možné říct, že hmatová kniha rozvíjí čtenářskou pregramotnost.

10 Závěr

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit vliv hmatové knihy a hmatového vnímání na kvalitu interakce s vychovatelem – rodičem a popsat možný vliv hmatového prožitku při prohlížení knihy na rozvoj čtenářské pregramotnosti.

V teoretické části byla vysvětlena problematika hmatového vnímání a v návaznosti na tyto poznatky byl uskutečněn průzkum dostupných knih, které je možno označit jako hmatové. Bylo nastíněno možné využití hmatové knihy s batoletem, bylo zjištěno, že především při rozvíjení čtenářské pregramotnosti je důležitá interakce, hra, spolupráce, a motivace, vytvoření čtecích rituálů. Vzhledem k tomu, že s dítětem jsou nejčastěji jeho rodiče, kladou základy pregramotnosti právě oni. Velký význam má tedy sociokulturní prostředí. Vzhledem k tomu, že součástí bakalářské práce bylo vytvoření vlastní autorské hmatové knihy, je rozebrán odborný pohled na ilustraci v dětské knize. Bylo zjištěno, že přijetí ilustrace dítětem je často závislé na prvotním líbení a nelíbení, že se dítě rozhoduje intuitivně, často podle barvy, a že tvůrce ilustrace nemůže dopředu ovlivnit reakci dítěte. Je vhodné, aby si ilustraci prohlíželo nejprve s dospělým a teprve pak samo.

Část věnující se psychickému vývoji dítěte je zaměřena především na poznatky o starším batoleti ve věku 2- 3 let. Pozornost je věnována typickému znaku batolecího věku, a to je fenomén synkretismu. Jedná se o nerozčleněné vnímání pomocí více smyslů najednou, důležitý je pak hmatový vjem, v případě, že je stimulován kromě ostatních smyslů i hmat, dochází k ideálnímu vývoji mozku.

Na základě poznatků, získaných v teoretické části, byla navržena a vytvořena autorská hmatová kniha, která byla následně ověřována v empirickém šetření na šesti dětech (třech chlapcích a třech dívkách). Prostřednictvím pozorování videozáznamu a rozhovoru bylo zjištěno, že hmatová kniha může rozvíjet interakci mezi rodičem dítětem, a že si knihu dítě následně rádo prohlíží i samostatně. Touto interakcí je rozvíjena čtenářská pregramotnost (rozvíjí se schopnost vyprávění, slovní zásoba, myšlení – schopnost představy a fantazie, dítě se učí prohlížet si obrázky). Hmatová kniha určitě vyvolává spontánní interakci mezi rodičem a dítětem a hmatový zážitek může zvýšit zájem o hmatovou knihu, pokud mu je pozitivně představována. Velkou roli tedy hraje první setkání dítěte s hmatovou knihou, a to jak je dítěti předkládána, jestli o knihu má zájem i sám rodič, protože se významnou

měrou podílí na vzniklých emocích. Na základě těchto zjištění bylo formulováno několik doporučení pro práci s knihou a uvedeny zásady pro použití hmatové knihy v mateřské škole.

Vzhledem k rozvoji pregramotnostních čtecích dovedností je vhodné užití hmatové knihy nejen v rodině, ale i v mateřské škole. Bylo by však nutné uzpůsobit podmínky předškolního vzdělávání, snížit počet dětí ve třídě, aby měl/a učitel/ka možnost zabývat se dítětem individuálně, aby alespoň v počátku si hmatovou knihu mohlo dítě prohlížet s dospělým. Je žádoucí spolupráce rodiny a školy. Je důležité nabídnout dětem v tomto věku dostatek možností a příležitostí.

Aby byly splněny cíle předškolního vzdělávání, tak by dětí od dvou let ve skupině mělo být maximálně pět na jednoho dospělého, starších kolem deseti. Jedna činnost s dítětem by neměla trvat déle než 5 – 7 minut. (Ludvíková, 2015)

Cenným přínosem bakalářské práce může být také vhled do rodinného prostředí a tím poznání kulturního základu několika vybraných dětí. Máme možnost si představit, jak může rodina ovlivňovat dispozice dítěte ke čtení.

11 Seznam použitých informačních zdrojů

1. HELUS, Z. *Reflexe nad problémy gramotnosti*. In: Pedagogika 1-2/2012. Praha: PedF UK 2012.
2. HUTAŘOVÁ, I. *Současní čeští ilustrátoři knih pro děti a mládež*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2004.
3. ILIEV, J., ZAPLETAL, Z. *Výtvarné umění a kniha pro mládež II*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1991.
4. KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada 2008.
5. KEBLOVÁ, A. *Hmat u zrakově postižených*. Praha: Septima, 1999. ISBN 80-7216-085-0.
6. KOUKOLÍK, F. *Před úsvitem, po ránu: eseje o dětech a rodičích*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1496-0.
7. KOUKOLÍK, František. *Mozek a jeho duše*. 4., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Galén, c2014. Makropulos. ISBN 978-80-7492-069-1.
8. KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, Vyd. 1., 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
9. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006.
10. LAZZARI, S., CIMBURA, S. (ed.) *Vývoj dítěte v 1. – 3. roce*. Praha: Grada 2013.
11. LUDVÍKOVÁ, Z. *Mozek dvouletých dětí je nesmírně plastický. Informatorium: časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*. Praha: Portál, 2015., č. 10, s. 8, ISSN 1210-7506.
12. MERTIN V., GILLERNOVÁ I.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál 2015.
13. OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.
14. PETROVÁ, Z. *Možnosti rozvíjania jazykovej gramotnosti v perspektíve ideí L. S. Vygotského*. In: Pedagogika 1-2/2012. Praha: PedF UK 2012.
15. PIAGET, J, INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál 1997.
16. PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál 2009.

17. SEDLÁK, F. *Prvky tvořivosti v hudebním vnímání*. In: Uždil, J. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Odborná literatura pro učitele.
18. SPLAVCOVÁ, H., KROPÁČKOVÁ, J. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Vydání první. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1042-9.
19. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: UPOL 2005.
20. ŠULOVÁ, J. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum 2005.
21. THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál 2015.
22. UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Odborná literatura pro učitele.
23. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: UK 2012.
24. WILDOVÁ, R. *Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí*. In: *Pedagogika 1-2/2012*. Praha: PedF UK 2012.
25. WILDOVÁ, R. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: UK 2012.
26. WILDOVÁ, R. *Čtenářská gramotnost v evropském kontextu*. In: *Pedagogika 1-2/2012*. Praha: PedF UK 2012.

Internetové zdroje

- Tyflonet. *O projektu Tactus.cz - Knížky s hmatovými ilustracemi pro nevidomé děti* [online]. c2010. [cit. 27. 9. 2016]. Dostupný z WWW: <http://www.tyflonet.cz/o-projektu-tactus-cz-knizky-s-hmatovymi-ilustracemi-pro>
- Tactus. *O projektu Tactus.cz* [online]. c2015. [cit. 27. 9. 2016]. Dostupný z WWW: <http://www.tactus.wz.cz/historie.htm>
- Tactus. *Ohlédnutí za mezinárodní soutěží. Rozhovor s Marcellou Basso*. [online]. c2015. [cit. 27. 9. 2016]. Dostupný z WWW: <http://www.tactus.wz.cz/>
- Wikipedie. Fuser[online]. c 2008. [cit. 27. 9. 2016]. Dostupný z WWW: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Fuser>
- Metodický portál rvp, inspirace a zkušenosti učitelů. KROPÁČKOVÁ, J. *Specifika práce s dvouletými dětmi v mateřské škole - 1. Díl*. [online]. c 2015. [cit. 1. 10.

- 2016]. Dostupný z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/20399/SPECIFIKA-PRACE-S-DVOULETYMI-DETMI-V-MATERSKE-SKOLE---1-DIL.html/>
- MACHOVCOVÁ, K: *PÉČE O NEJMENŠÍ A JAK JE TO DOOPRAVDY...?* / [online]. c 2013. [cit. 1. 10. 2016]. Dostupný z WWW: http://www.genderonline.cz/uploads/30b25f70a86b6cfcf326d2dcaa76e744cd0f91b4_recenze-machovcova-pece-o-nejmensi.pdf
 - PSYCHOLOGIE.CZ, DYRENHAUGE, L. *Kde se bere umění milovat?* [online]. c 2010. [cit. 2. 10. 2016]. Dostupný z WWW: <https://psychologie.cz/kde-se-bere-umeni-milovat/>
 - KOŠTÁLOVÁ, H. *Co je čtenářské vývojové kontinuum v projektu pomáháme školám k úspěchu.* [online]. c 2015. [cit. 2. 10. 2016]. Dostupný z WWW: <http://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/download/692/kriticka-gramotnost-2015-1.pdf>
 - Náhled do katalogu nakladatelství Rebo International CZ [online]. [cit. 6. 10. 2016]. WWW: http://www.rebo.cz/katalog/pages/Katalog_CZ_nahled.pdf
 - Česká sekce IBBY [online]. c 2017. [cit. 27. 2. 2017]. Dostupný z WWW: <http://www.ibby.cz/index.php/ibby-eska-sekce>
 - CHALÁNKOVÁ, V. *Novinky. Vyšívané pohádky.* [online]. c 2015. [cit. 3. 11. 2016] Dostupné z WWW: <http://vendulachalankova.cz/vysivane-pohadky/>
 - Správná hračka. *Šapito.* [online]. c 2016. [cit. 3. 11. 2016] Dostupné z WWW: <http://www.sapito.cz/page.html?chapter=0&id=17>
 - Břichopas toys. Marie Mrňávková. [online]. c 2016. [cit. 4. 11. 2016] Dostupné z WWW: <http://brichopas.cz/kdo-je-brichopas>
 - Hračkobraní. *Správná hračka.* [online]. c 2016. [cit. 4. 11. 2016] Dostupné z WWW: <http://www.hrackobrani.cz/spravna-hracka/>
 - KLUB ILUSTRÁTORŮ. *Klub ilustrátorů byl založen roku 1990.* [online]. c 2017. [cit. 4. 4. 2017] Dostupné z WWW: <http://www.klubilustratoru.cz/cs>
 - KROPÁČKOVÁ, J., WILDOVÁ, R., KUCHARSKÁ, A. (2014). (cit. 2. 11. 2016) *Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období.* Pedagogická

- orientace, 24(4), 488–509. Dostupný z WWW: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-4-488>
- Quiet book. *Pssst...přichází Quiet book, knížka plná her a objevů*. [online] (2017) (cit. 15. 3. 2017) Dostupný z WWW: <http://www.supermatka.cz/pssst-prichazi-quiet-book-knizka-plna-her-a-objevu-usijte-si-ji-take/>
 - Jocelyn z Kalifornie. *What is a quiet book* [online] c 2016. [cit. 16. 3. 2017] Dostupný z WWW: <http://quietbookblog.blogspot.cz/p/what-is-quiet-book.html>
 - NÚV. *Čteme s dětmi od malička*. [online] c 2015. [cit. 16. 1. 2017] Dostupný z WWW: <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=66966&view=9641>
 - Maxim – zdr. *Pomůcky pro rozvoj smyslů, motoriky a řeči*. [online] c 2017. [cit. 9. 4. 2017] Dostupný z WWW: <http://www.maxim-zdr.cz/c/pomucky-pro-rozvoj-smyslu-motoriky-a-reci/>
 - MŠMT. *Školský zákon ve znění účinném od 1. 1. 2017 DO 31. 8. 2017* [online] c 2017. [cit. 9. 4. 2017] Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>
 - NÚV. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online] c 2017. [cit. 9. 4. 2017] Dostupný z WWW: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-vseobecne-vzdelavani>
 - RUTOVÁ, N. *Čtyři čtenářské strategie*. [online]. c 2016. [cit. 9. 4. 2017]. Dostupný z WWW: <http://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/download/827/kriticka-gramotnost-special-leto-2016-e-verze.pdf>
 - RUTOVÁ, N. *Čím začíná čtení*. [online]. c 2016. [cit. 9. 4. 2017]. Dostupný z WWW: <http://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/download/827/kriticka-gramotnost-special-leto-2016-e-verze.pdf>
 - RIPLEY, M. *Making Tactile Books for the ClearVision Library* [online]. c. 2017 [cit. 10. 4. 2017]. Dostupný z WWW: <http://www.clearvisionproject.org/resources/Tactile-book-makers-guide.pdf>
 - RYBÁROVÁ, E. *Čtenářské kontinuum pomáhá rozvoji dětí v mateřských školách*. [online]. c 2016. [cit. 9. 4. 2017]. Dostupný z WWW: <http://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/download/827/kriticka-gramotnost-special-leto-2016-e-verze.pdf>

- Ukázky knih Hervé Tulleta, [online]. c 2017[cit. 11. 4. 2017]. Dostupné z WWW: <http://www.martinus.cz/?uMod=list&uTyp=search&uQ=herv%C3%A9+tullet&c=%C4%8D%C5%A1%C5%A5%C4%8F>

Diplomové práce

- ODEHNALOVÁ, K. *Hmatová kniha - prostředek rozvoje hmatových dovedností u dětí se zrakovým a přidruženým postižením*. /Diplomová práce/ Brno 2012 – Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky, [Online] c. 2012, [cit. 15. 10. 2016], dostupné z: http://is.muni.cz/th/80448/pedf_m/Diplomova_prace.pdf
- ŠTĚRBÍKOVÁ, K.: *Čtením obrazu a textu jako cesta k novému zážitku z knihy*. /Diplomová práce/ Praha 2014 – Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy, 125 stran.
- RYBÁROVÁ, E.: *Čtenářské strategie jako podpora porozumění předčítanému textu u dětí předškolního věku*. /Diplomová práce/ Praha 2016 – Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, 133 stran. [Online] c. 2016, [cit. 9. 4. 2017], dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/160706/>

Inspirační zdroje

- SANDBERGOVÁ, I., SANDBERG, L. *O malé Aničce*. Praha: Albatros 1988.
- WOLDOVÁ, G. *Ema naopak*. Praha: Albatros 1986.